Talentum

Carmen Creţu

CURRICULUM DIFERENŢIAT ŞI PERSONALIZAT

Ghid metodologic pentru învăţătorii, profesorii şi părinţii copiilor cu disponibilităţi aptitudinale înalte

CUPRINS

Introducere 7

I. Curriculum 11

1. Dimensiunile unui program educaţional pentru elevii cu aptitudini înalte 13
2. Filosofia educaţiei diferenţiate şi personalizate. Repere 14
3. Definirea conceptului de „dotare aptitudinală înaltă" 16
4. Identificarea şi selecţia elevilor talentaţi. Categorii populaţionale speciale 23
5. Teoria curriculum-ului diferenţiat şi personalizat 59
   - 5.1. Curriculum – conceptualizare 59
   - 5.2. Definirea obiectivelor 62
   - 5.3. Conţinuturi diferenţiate şi personalizate 66
   - 5.4. Caracteristicile generale ale metodologiei de elaborare a unui curriculum 69
   - 5.5. Schema adaptării curriculum-ului pentru predarea diferenţiată şi personalizată 73
   - 5.6. Modalităţi şi exerciţii de adaptare a curriculum-ului 74
   - 5.7. Reforma curriculară şi conţinuturile specifice 81
   - 5.8. Formele de organizare administrativă a curriculum-ului diferenţiat şi personalizat 81
   - 5.9. Trasee curriculare alternative 89
6. Metodele didactice. Recomandări generale 90
7. Strategia de evaluare a curriculum-ului diferenţiat şi personalizat 111
8. Gestiunea resurselor 112
9. Infrastructura de susţinere a programului 113
10. Organizarea responsabilităţilor şi distribuirea competenţei decizionale 114
11. Inventar de probleme pentru proiectantul unui program curricular diferenţiat 114
    - 11.1. Planificarea generală a activităţii 114
    - 11.2. Operaţiile cognitive antrenate prioritar 115
    - 11.3. Strategia organizării experienţei de învăţare 115
    - 11.4. Modificări în volumul, nivelul de dificultate şi modalităţile de organizare a conţinuturilor 116
    - 11.5. Resursele umane, informaţionale, materiale şi financiare la nivel local şi naţional 116

II. Managementul curriculum-ului diferenţiat şi personalizat 117

1. Fazele recurente ale diferenţierii curriculum-ului 119
2. Etapizarea secvenţelor unui program educaţional diferenţiat 121

III. Formarea formatorilor 127

1. Relaţia familie – şcoală – comunitate 129
2. Strategii de formare a formatorilor 132
3. Caracteristici dezirabile şi îndatoriri ale educatorilor 135

IV. Consilierea psihopedagogică 143

1. Scopurile consilierii pentru elevii cu abilităţi înalte 145
2. Specificitatea consilierii psihopedagogice a elevilor cu abilităţi înalte 145
3. Strategii de rezolvare a problemelor de consiliere pentru copiii şi tinerii cu abilităţi înalte 148
4. Managementul unui cabinet de consiliere specializată pentru copiii şi tinerii cu abilităţi înalte 150
   4.1. Strategii de management privind desfăşurarea activităţii de consiliere 150

V. Politici educaţionale guvernamentale şi ONG în sprijinul talentelor 161

1. Direcţiile şi indicatorii de pertinenţă ai analizei unui sistem de politică educaţională naţională pentru promovarea excelenţei 163
2. Recomandarea Consiliului Europei 164
3. Recomandările Consiliului European pentru Aptitudinile Înalte (European Council for High Ability- ECHA) 166
4. Cadrul legislativ din România 167
5. Politici ale organizaţiilor nonguvernamentale 169
   5.1. Organizaţie nonguvernamentală (ONG) 169
   5.2. Organizaţii neguvernamentale (ONG) înfiinţate cu scopul susţinerii talentelor – exemplificare 171
   5.3. Scurtă prezentare a unor ONG-uri 172
   5.4. Advocacy pentru excelenţă 187

Recomandări bibliografice 193

Bibliografie 195

BCU IASI

INTRODUCERE

Elaborarea ghidului de faţă s-a făcut pe baza valorificării literaturii de specialitate din domeniul psihopedagogiei excelenţei, a experienţei dobândite în câmpul empiric al cultivării talentului intelectual de către educatori practicieni apreciaţi din ţări cu tradiţie în acest domeniu, precum şi a experienţei cadrelor didactice din ţară, care, de-a lungul carierei, au lucrat cu elevi performanţi.

Necesitatea unui asemenea îndrumar pedagogic şi metodic a fost confirmată, printre altele, de concluziile unei anchete pedagogice desfăşurate în cadrul proiectului de cercetare iniţiat de un grup de membri ai Catedrei de Ştiinţele Educaţiei, din cadrul Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţele Educaţie, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi (Proiectul de cercetare finanţat prin Consiliul Naţional al Cercetării Ştiinţifice Universitare: „Strategia de formare şi consiliere a cadrelor didactice în domeniul asistenţei psihopedagogice a copiilor şi tinerilor cu aptitudini înalte în arii academice, artistice şi *leadership*".)

Ancheta s-a desfăşurat pe un eşantion de cadre didactice din învăţământul primar, gimnazial şi liceal din mai multe judeţe ale ţării (atât din oraşe, cât şi din sate). Indicatorii urmăriţi au fost:

1. *Imaginea profesorilor asupra trebuinţelor specifice ale elevilor cu înalte aptitudini intelectuale.*
2. *Opţiunile profesorilor pentru formele administrative de organizare a învăţământului pentru dotaţi (grupe de elevi cu nivele aptitudinale omogene, accelerarea studiilor, îmbogăţirea şi aprofundarea experienţelor de învăţare).*
3. *Strategiile didactice aplicate în practica şcolară curentă. Aplicarea diferenţiată a strategiilor instructiv-educaţionale.*
4. *Autoaprecierea pregătirii psihopedagogice şi metodice a profesorilor în domeniul educării elevilor înalt abilitaţi.*
5. *Principalele dificultăţi sesizate de profesori în această activitate.*
6. *Sugestiile profesorilor pentru îmbunătăţirea tratamentului şcolar al elevilor cu aptitudini intelectuale înalte.*
7. *Preferinţele pentru formele de pregătire a profesorilor în domeniul cultivării înaltei abilităţi.*

8. *Principalele categorii de specialişti cu care profesorii consideră că este necesar să colaboreze.*
9. *Atitudinea faţă de posibilitatea unei salarizări majorate a profesorilor angajaţi în acest tip de activitate.*
10. *Atitudinea faţă de un curriculum diferenţiat pentru elevii cu capacităţi înalte.*

Acest gen de anchetă pedagogică s-a desfăşurat şi în alte ţări. Concluziile decantate cu aceste prilejuri s-au regăsit, de obicei, în diverse rapoarte elaborate de ministerele educaţiei sau de autorităţile educaţionale locale. Comparând rezultatele anchetei noastre cu cele ale anchetelor asemănătoare din SUA, Rusia şi Olanda (prezentate în cadrul unei Conferinţe a *European Council for High Ability*, Nijmegen-Olanda, 1994), am constatat numeroase similitudini, în special sub aspectul atitudinii pozitive a educatorilor practicieni faţă de necesitatea unui curriculum diferenţiat şi personalizat, precum şi sub aspectul insuficienţei evidenţiate de educatori în diverse modalităţi, cu privire la pregătirea psihopedagogică şi metodică pentru identificarea şi pentru cultivarea disponibilităţilor aptitudinale înalte ale elevilor. În unele ţări, asemenea anchete au alimentat elaborarea şi aplicarea unor proiecte guvernamentale şi/sau private de formare iniţială şi continuă a educatorilor, în domeniul specializat al excelenţei aptitudinale, pe baza unor ghiduri metodologice elaborate de specialiştii în domeniu (ex. SUA, Germania, Olanda, Israel).

Ghidul de faţă sintetizează tendinţele actuale din teoria şi practica numeroaselor discipline (pedagogie, metodică, psihologie şcolară, psihologia dezvoltării, sociologia educaţiei, politica educaţiei, politici ONG etc.) concentrate asupra subiectului incitant al excelenţei aptitudinale. Perspectiva întemeierii acestui ghid este de natură asertivă, specifică cercetătorului ştiinţific, şi nu de natură normativă. Ghidul nostru nu propune o metodologie de tipul metodologiilor de aplicare a unei reglementări legislative. Incluzând numeroase trimiteri la teoria şi dezvoltarea curriculum-ului diferenţiat şi personalizat, surprins în evoluţia sa din ultimele decenii, ghidul încearcă să ofere un cadru metodologic de referinţă în demersurile pragmatice ale educatorilor, fie că ele sunt întreprinse în cadrul proceselor de conceptualizare a programelor educaţionale diferenţiate, fie în cele de proiectare a strategiilor de identificare, de diagnosticare şi de cultivare a aptitudinilor, fie în aprecierea şi argumentarea oportunităţii unor asemenea strategii. Ghidul de faţă reprezintă deci o ofertă în planul teoriei şi metodologiei psihopedagogiei excelenţei, adresată tuturor categoriilor de educatori, inclusiv părinţilor.

În 1996, am elaborat o primă variantă a acestui ghid, pe baza căruia am iniţiat, un an mai târziu, un curs de *training* pre-test pentru un grup de 25 de cadre didactice. Cursul s-a finalizat cu redactarea unor proiecte de educaţie diferenţiată la diverse discipline, pentru elevii supramediu dotaţi intelectual.

Interesul manifestat de educatori, precum şi calitatea proiectelor elaborate cu acel prilej, ne-au încurajat să detaliem acel ghid şi să-l oferim spre lectură unui public mai larg.

Ca o imediată şi concretă modalitate de valorificare a acestui ghid, ne propunem să antrenăm un grup de învăţători şi profesori cu preocupări deosebite pentru promovarea prin şcoală a excelenţei intelectuale, în vederea elaborării unor planuri de lecţii şi de

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

activităţi instructiv-educative nonformale şi informale concepute pentru diverse arii curriculare şi discipline cuprinse în Planul-cadru de învăţământ pentru clasele I-XII. Astfel, năzuim să oferim cititorilor interesaţi un suport şi un imbold pentru abordarea profesională a unui curriculum diferenţiat şi personalizat.

Planurile de experienţe de învăţare, pe care ne propunem să le realizăm cu ajutorul educatorilor practicieni, vor pleca de la programele şcolare propuse de Reforma curriculară din România, pentru învăţământul primar, gimnazial şi liceal, şi vor face referire atât la manualele alternative elaborate până în prezent, cât şi la experienţa de învăţare propusă pentru un *curriculum elaborat de şcoală*. Aceste planuri de lecţii şi proiecte de situaţii de învăţare, antrenare, comunicare, interrelaţionare personală etc. vor fi concepute ca trasee curriculare alternative la curriculum-ul obişnuit.

Un element de specificitate pe care îl urmărim cu insistenţă la proiectele respective îl reprezintă strategia de evaluare a lor în raport cu o situaţie concretă dintr-o şcoală, clasă, un grup anume. Deşi adresabilitatea exactă pentru clasa sau grupul unde predă educatorul-autor face ca aceste proiecte să fie inaplicabile *ad litteram* în alte contexte, ele nu rămân inoperante pentru alt practician. Educatorii le pot consulta pentru achiziţionarea unui *know-how* transferabil, prin adaptare, la o multitudine de alte situaţii. Proiectele propuse vor fi alternative la ceea ce un cadru didactic anume întreprinde „acum şi aici" ca strategie educaţională de cultivare expresă a talentelor. Limităm deci tendinţa păgubitoare de a prescrie reţete curriculare. Materialele curriculare astfel obţinute vor fi grupate în trei volume, corespunzătoare fiecărui nivel de învăţământ vizat.

Prin ghidul de faţă, cadrele didactice din învăţământul primar, gimnazial şi liceal, precum şi părinţii elevilor, pot beneficia de un sistem de repere, pentru a aprecia avizat dacă un anume program educaţional, dintr-o anume şcoală şi de la o anumită arie curriculară, este satisfăcător din punctul de vedere al psihopedagogiei cultivării nivelelor supramedii de inteligenţă, de creativitate, de motivaţie pentru studiu, a imaginii de sine şi evoluţiei afective a unui elev.

Inspectorii şcolari, personalul Caselor Corpului Didactic, consilierii şcolari, precum şi consilierii pe probleme de educaţie, cooptaţi pe lângă diferite nivele de decizie în politica educaţională, culturală şi de tineret pot găsi în acest ghid, într-o formă concisă, clarificări conceptuale şi sugestii privind modalităţile de promovare a excelenţei aptitudinale.

Cartea se adresează, totodată, şi absolvenţilor actualelor facultăţi/secţii de pedagogie şi psihologie, pe care îi considerăm a fi cei mai autorizaţi virtuali coordonatori de astfel de programe educaţionale diferenţiate şi personalizate, proiectate într-o strategie unitară şi coerentă, într-o şcoală sau în alt cadru paideutic.

BCU IAŞI

BCU "M. EMINESCU" IAŞI

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

I. CURRICULUM

1. Dimensiunile unui program educaţional pentru elevii cu aptitudini înalte
2. Filosofia educaţiei diferenţiate şi personalizate. Repere
3. Definirea conceptului de „dotare aptitudinală înaltă"
4. Identificarea şi selecţia elevilor talentaţi. Categorii populaţionale speciale
5. Teoria curriculum-ului diferenţiat şi personalizat
6. Metodele didactice. Recomandări generale
7. Strategia de evaluare a curriculum-ului diferenţiat şi personalizat
8. Gestiunea resurselor
9. Infrastructura de susţinere a programului
10. Organizarea responsabilităţilor şi distribuirea competenţei decizionale
11. Inventar de probleme pentru proiectantul unui program curricular diferenţiat

BCU "LUCIAN BLAGA" UNIVERSITY LIBRARY

I. CURRICULUM

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1. Dimensiunile unui program educaţional pentru elevii cu aptitudini înalte

① Aderenţa la o filosofie a educaţiei, care recunoaşte diferenţele de capacitate dintre indivizi şi faptul că echitatea nu este sinonimă cu egalitatea, sau că egalitatea şanselor de succes în educaţie nu presupune uniformizarea mediilor educaţionale.

② Definirea conceptului de „dotare aptitudinală înaltă" şi precizarea accepţiunii conferite în programul educaţional concret, ce urmează a fi aplicat într-un anume context.

③ Definirea obiectivelor programului.

④ Precizarea strategiei de identificare şi de selecţie a elevilor care vor participa la program.

⑤ Precizarea conţinutului, a formelor de organizare a asistenţei pedagogice (grupe de elevi omogene aptitudinal, accelerarea studiilor, îmbogăţirea şi aprofundarea experienţelor de învăţare), proiectarea metodologiei didactice.

⑥ Precizarea criteriilor şi a strategiei de evaluare a programului.

⑦ Studiul de gestiune a resurselor umane, informaţionale, materiale, financiare etc. necesare realizării programului.

⑧ Formarea infrastructurii de susţinere a programului.

⑨ Profesionalizarea corpului didactic în domeniul psihopedagogiei excelenţei (forme multiple de pregătire iniţială şi continuă).

⑩ Politica promovării talentelor pe continuum-ul identificare-cultivare-afirmare-consacrare.

2. Filosofia educaţiei diferenţiate şi personalizate.

Repere

- Excelenţa umană, în toate formele sale de expresie, reprezintă unul dintre capitalurile esenţiale ale omenirii.
- Comunităţile umane au responsabilitatea de a cultiva excelenţa ca pe o cale sigură de progres spiritual şi material.
- Dreptul de a fi diferit sau dreptul la diversitate este un drept fundamental al omului.
- În activitatea de învăţare, între elevi există diferenţe semnificative de ritm, volum, profunzime şi stil.
- Copiii, adolescenţii, tinerii şi adulţii cu aptitudini excepţionale reprezintă în toate rasele, etniile şi naţiunile o minoritate unică, distinctă.
- Persoanele cu aptitudini înalte au nu doar posibilităţi specifice de exprimare, ci şi nevoi specifice.
- Talentul nu se dezvoltă de la sine, ci în condiţii educaţionale speciale.
- Aceste persoane trebuie să-şi asume responsabilitatea cultivării propriului talent, atât în beneficiu personal, cât şi social.
- Egalitatea şanselor la educaţie trebuie să se instituie prin recunoaşterea şi respectarea diferenţelor de capacitate înnăscută şi dobândită.
- Egalitatea accesului la educaţie nu înseamnă şcoală unică pentru toţi, ci şcoală adaptată posibilităţilor aptitudinale şi nevoilor fiecăruia.
- Promovarea elitismului aptitudinal nu este incompatibilă cu promovarea principiului democraţiei în şcoală.

Filosofia schimbării

Strategia de formare a competenţelor şi deci de modificare a comportamentelor cadrelor didactice care se implică într-un program special de cultivare a talentelor se întemeiază pe o anumită filosofie asupra schimbării de rol-set profesional:

- Schimbarea este un proces, nu un eveniment. Mulţi profesori şi inspectori şcolari privesc „schimbarea" ca pe un reflex imediat la o prevedere legislativă, la o decizie administrativă sau de introducere a unui experiment. Experienţa altor state în materie de aplicare a programelor pentru dotaţi, inclusiv a celor de formare a cadrelor didactice, demonstrează că semnele certe ale schimbării apar în intervale de la 3 la 5 ani.

- Schimbarea este desăvârşită de indivizi, nu de instituţii. Pentru ca şcoala să se schimbe, trebuie să se schimbe educatorii din şcoală, prin dezvoltarea deprinderilor şi abilităţilor de provocare şi menţinere a schimbării.

- Schimbarea este o experienţă individuală de profunzime. În aplicarea unui program nou sau a unei inovaţii în învăţământ, atenţia este focalizată de obicei pe aspectele materiale, financiare, de procedură şi, doar în plan secund, pe atitudinile, motivaţiile, emoţiile şi sentimentele educatorilor implicaţi. Aspectele din urmă pot juca un rol determinant în succesul sau în eşecul unui proiect de schimbare.

- Practicarea schimbării provoacă ataşament şi determină competenţe tot mai mari referitoare la însuşi procesul respectiv de schimbare. Proiectarea şi aplicarea programelor curriculare pentru dotaţi are reverberaţii largi în întreg arealul educaţional şi este cea mai rapidă cale de dezvoltare a practicii în domeniu.

3. Definirea conceptului de „dotare aptitudinală înaltă"

Definiţii adoptate în cadrul unor programe educaţionale speciale desfăşurate în diverse ţări din Europa şi America de Nord:

Copiii capabili de performanţă înaltă sunt cei identificaţi de persoane autorizate ca având realizări şi/sau aptitudini potenţiale în oricare din următoarele domenii, izolate sau în combinaţie:

- *capacitate intelectuală generală;*
- *aptitudini academice specifice;*
- *gândire productivă sau creativă;*
- *abilitate în* leadership;
- *talent pentru arte vizuale sau scenice;*
- *aptitudini psihomotrice.*

Aceşti copii au nevoie de programe diferenţiate şi/sau servicii în plus faţă de cele oferite în şcoala obişnuită, în vederea realizării contribuţiei lor faţă de sine şi faţă de societate.

(Raportul Marland, 1971, Comisia de Educaţie a Congresului SUA)

Supradotarea reprezintă un grad superior mediei convenţionale de dezvoltare a aptitudinilor generale sau/şi specifice, care necesită experienţe de învăţare diferenţiate prin volum şi profunzime de experienţele obişnuite furnizate de şcoală.

(Special Education Information Handbook, Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1984)

Comportamentul aptitudinal înalt reflectă o interacţiune între trei grupuri fundamentale de trăsături umane: aptitudini generale şi/sau specifice supramedii, nivele înalte de angajare în sarcină şi nivele înalte de creativitate. Copiii dotaţi şi talentaţi posedă sau sunt capabili să dezvolte acest compozit de trăsături şi să le aplice în orice domeniu de performanţă. Copiii care manifestă sau sunt capabili să dezvolte o interacţiune între aceste trei grupuri de trăsături necesită o largă varietate de ocazii şi de servicii educaţionale care nu sunt oferite de obicei de programele educaţionale curente.

(J.S. Renzulli, 1990)

Dotarea superioară este un sistem al influenţelor corelative dintre lumea interioară a copilului şi mediul său înconjurător. Mediul provoacă şi stimulează inteligenţa, creativitatea şi talentele specifice. Această interacţiune între „eul" copilului dotat şi stimulii exteriori generează „curajul de a-şi încerca şansele" şi motivaţia de a se implica şi de a persevera.

(E. Landau, 1991)

Dotarea aptitudinală înaltă corespunde nivelului de competenţă a abilităţilor dezvoltate non-sistematic, legate de cel puţin un domeniu de expresie umană (intelectuală, creativă, socio-afectivă, senzoriomotrică şi altele), care plasează subiecţii respectivi printre primii 15-20% din segmentul colegilor de vârstă. Această categorie de abilităţi este naturală, avându-şi originea în structura genetică. Talentul corespunde nivelului de performanţă al deprinderilor dezvoltate sistematic în cel puţin un domeniu de activitate umană, nivel ce plasează subiecţii respectivi în segmentul superior de 15-20% din populaţia ce activează în acelaşi domeniu. Categoria talentelor aparţine organizării sociale a activităţilor umane: arte, sporturi, afacerile şi comerţul, comunicarea, meseriile, educaţia, serviciile de sănătate, ştiinţa şi tehnologia, transporturile etc.

(F. Gagné, 1989, 1993, 1995)

Definirea supradotării intelectuale trebuie să includă existenţa unor inteligenţe multiple: inteligenţa lingvistică, inteligenţa logico-matematică, inteligenţa muzicală, inteligenţa spaţială, inteligenţa psihomotrică şi chinestezică, inteligenţele intra- şi interpersonale. Există inteligenţe atipice, aproape complet neinvestigate, care se exprimă doar în contextul unor sarcini specifice şi care nu pot fi evaluate decât cu metodologii profesioniste.

Trebuie făcută distincţia dintre inteligenţele individual-specifice conferite prin structura neurofiziologică, inteligenţele specifice domeniilor de expresie a excelenţei şi inteligenţele specifice câmpurilor de manifestare socială a excelenţei.

Prima categorie poate fi analizată în termeni de neurobiologie, a doua categorie reflectă nivelele de competenţă atinse în discipline, meşteşuguri, sporturi, arte etc., specifice culturii în care s-a născut sau în care a fost enculturat individul, iar a treia categorie reprezintă un construct sociologic, incluzând instituţii, mecanisme de promovare, grupuri sociale care implică judecăţi asupra valorii performanţiale individuale. Toate aceste categorii de inteligenţe interferează.

(Howard Gardner, 1983, 1993, 1996)

*Excepţionalitatea intelectuală este un construct complex, multidimensional, care poate fi abordat din multiple puncte de vedere : **componenţial** (mecanismele mentale care determină nivelele excepţionale ale inteligenţei) ; **experienţial** (abilităţile de a face faţă elementelor de noutate şi abilităţile de a forma automatisme în prelucrarea infromaţiei) ; **contextual** (capacitatea de adaptare, transfromare şi selectare a mediului). Pe baza acestei teorii „triarhice" sunt delimitate trei forme de manifestare a inteligenţei : **analitică**, **sintetică** şi* **practică**. *Fiecare dintre aceste forme necesită metodologii specifice de analiză şi măsurare. Pentru analiza complexităţii fenomenului excepţionalităţii intelectuale avem nevoie de un concept mai larg decât cel de inteligenţă. În acest scop, este propus conceptul de **inteligenţă succesuală**.*

(R. Sternberg, 1985, 1986, 1998)

Excelenţa intelectuală poate fi evaluată global, la scara ontogenezei, prin analiza „succesului global" repurtat de un individ. Succesul global este un construct psihopedagogic şi sociologic care exprimă atât evoluţia în context educaţional a disponibilităţilor aptitudinale, creative, motivaţionale şi afective, cât şi gradul lor de recunoaştere în sistemele de valori ale individului şi ale societăţii.

(Carmen Creţu, 1992, 1996, 1997)

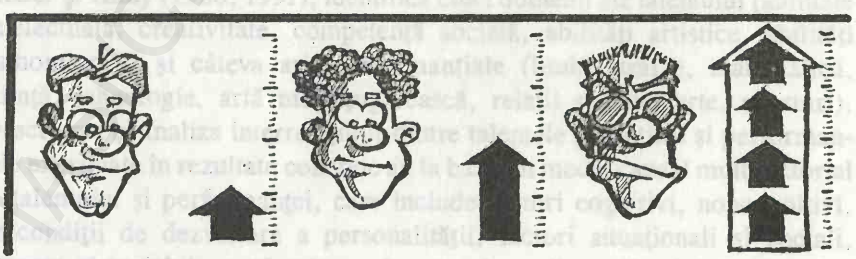
Cadrul referenţial al excelenţei intelectuale
Sinteză

Excelenţa intelectuală constă în : 1) interacţiunea dintre „trei categorii de trăsături umane – inteligenţă generală supramedie, înalt nivel al angajării în sarcină şi nivele înalte ale creativităţii" (Renzulli) ; 2) care funcţionează într-un sistem al influenţelor corelate dintre lumea internă a individului şi mediul său înconjurător (Landau) ; 3) în cadrul căruia distingem trei arii importante, familia, şcoala şi grupul de prieteni (Monks) ; 4) conceptul de dotare intelectuală înaltă nu este sinonim cu talentul intelectual, acesta din urmă fiind o formă de manifestare a excelenţei intelectuale recunoscute şi valorizate social (F. Gagné) ; în aprecierea şi cultivarea excelenţei intelectuale, trebuie să se ia în considerare existenţa unor inteligenţe multiple (H. Gardner, Sternberg) ; 5) succesul global al unui individ se exprimă şi prin gradul de compatibilitate a excelenţei intelectuale cu sistemele de valori individuale şi sociale activate în contextele evaluării performanţelor.

(C. Creţu)

Concluzii

- excelenţa intelectuală este definită ca fenomen multideterminat de factori interni, cognitivi şi nonintelectivi, şi de factori externi multipli;
- dotarea aptitudinală înaltă este determinată preponderent de interrelaţiile dinamice dintre componentele ei;
- fiecare trăsătură sau set de trăsături ale individului dotat reprezintă un construct psihopedagogic care, pentru a fi măsurat, trebuie mai întâi operaţionalizat;
- măsurarea nivelului de dotare trebuie să se realizeze nu numai prin probele obiective, care au tendinţa de a-i favoriza pe „elevii buni la teste şi la lecţii", ci şi în situaţii reale de viaţă;
- explicarea caracteristicilor dotării intelectuale înalte trebuie să se facă din perspectivă dinamică, interactivă şi globală;
- reliefarea unor noi zone de posibilă intervenţie psihopedagogică (experienţa trecută, în permanentă elaborare şi revalorificare la nivele superioare; relaţiile cu grupul de prieteni; mediul axiologic din câmpurile social, cultural, economic etc. de existenţă a individului);
- distincţia clară între potenţiale, potenţialităţi, aptitudini dezvoltate non-sistematic, pe de o parte, şi realizări, confirmări, performanţe în sensul aptitudinilor dezvoltate sistematic sau al talentului valorizat de societate, pe de altă parte.



Dotat. Superior dotat. Supradotat

Delimitări conceptuale pe baza coeficientului de inteligenţă

Analiza statistică propusă de J.M. Dunlap, 1975:

Subsegmentele	Abaterea standard	QI	Frecvenţa în populaţia şcolară
Dotaţi	1 + 1,5 şi peste	116 – 135 şi peste	1 din 10 – 15
Superior dotaţi	2 – 2,5 şi peste	132 – 140 şi peste	1 din 40 – 160
Supradotaţi	4,5 – 5 şi peste	172 – 180 şi peste	1 din 10.000 – 100.000

Analiza statistică propusă de F. Gagné, 1989:

Subsegmentele	QI	%	Abaterea standard	Frecvenţa
Dotaţi liminal	112 – 115	15 – 20 %	+1	1 din 5 sau 6
Dotaţi moderat	125 – 130	2 – 4 %	+2	1 din 35 (+10)
Dotaţi superior	140 – 145	0,001 – 0,003 %	+3	1 din 600 (+300)
Supradotaţi	155 – 160	0,00002 %	+4	1 din 50 000 (+10 000)

O clasificare a modelelor teoretice contemporane despre excelenţă

F. Monks şi K. Heller (1922) au propus o clasificare a modelelor contemporane în două categorii: 1. *descriptive*; 2. *explicative*. Această clasificare reliefează interdependenţa dintre **teoria** şi **metodologia** identificării şi cultivării aptitudinilor înalte.

1. Modelele descriptive. Dotarea superioară este interpretată ca abilitate sau talent, multiplu exprimată în domeniile cunoaşterii şi practicii umane. „Taxonomia talentelor multiple defineşte abilitatea înaltă ca pe un compozit de resurse individuale şi sociale care determină realizările supramedii în unul sau mai multe domenii de activitate, caracterizate prin sarcini teoretice şi practice dificile."

(K.A. Heller, 1989)

Exemple:

- **„Teoria inteligenţelor multiple", elaborată de H. Gardner** (1983, 1991), delimitează şi descrie şapte componente cognitive, relativ independente: talentul lingvistic, logico-matematic, inteligenţa spaţială, inteligenţa muzicală, inteligenţa kinestezică şi inteligenţa interpersonală.
- **Modelul elaborat de F. Gagné** (1985, 1991) face distincţie între „dotarea înaltă" şi „talent", subliniind că prima exprimă o realitate psihologică manifestă, reală sau numai potenţială, în timp ce „talentul" face referire la performanţa aptitudinală social recunoscută. Structura dotării superioare prezintă patru componente complexe: 1) aptitudini (intelectuale, socio-afective, sensoriomotorii); 2) domenii de expresie a talentului (academic, artistic, interpersonal, sportiv); 3) „catalizatori" intrapersonali (motivaţie, curiozitate, autonomie, perseverenţă); 4) variabile de mediu (familie, şcoală, colegi, prieteni).
- **Modelul multifactorial „The Münich Giftedness Model", elaborat de Heller şi Hany** (1986, 1991), identifică cinci domenii ale talentului (abilitate intelectuală, creativitate, competenţă socială, abilităţi artistice, abilităţi psihomotorii) şi câteva arii performanţiale (limbi străine, matematică, ştiinţă, tehnologie, artă meşteşugărească, relaţii sociale, arte, sporturi). Descrierea şi analiza interrelaţiilor dintre talentele potenţiale şi performanţele exprimate în rezultate concrete au la bază un model cauzal multifactorial al talentului şi performanţei, care include factori cognitivi, noncognitivi, precondiţii de dezvoltare a personalităţii, factori situaţionali şi sociali, precum şi variabile moderatoare, în sensul catalizatorilor lui F. Gagné.

2. Modelele explicative examinează dezvoltarea dotării aptitudinale înalte mai mult prin analizarea procesului decât a produsului şi se diferenţiază între ele prin importanţa pe care o atribuie factorilor de personalitate şi, respectiv, factorilor socio-culturali în determinarea excelenţei intelectuale. Cele mai cunoscute modele ale acestei categorii aparţin autorilor: Renzulli, 1986; Renzulli & Reis, 1991; Monks, 1985; Landau, 1991; Tannenbaum, 1983, 1986, 1991; Sternberg, 1991.

BCU "ASTRA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

4. Identificarea şi selecţia elevilor talentaţi. Categorii populaţionale speciale

Identificarea potenţialelor aptitudinale înalte reprezintă o **parte integrantă** a procesului complex de asistenţă instructiv-educaţională şi socială a copiilor, adolescenţilor şi tinerilor capabili de performanţă.

Criteriile de evaluare şi de selecţie depind în cea mai mare măsură de **concepţia** asupra dotării superioare sau a talentului, care este adoptată de un program educaţional anume.

Sursele de informaţii pentru diagnosticarea naturii şi a nivelului de dezvoltare a aptitudinilor includ date biografice, chestionare şi probe standardizate (teste).

Metodele şi instrumentele de măsurare/diagnosticare a nivelului aptitudinal trebuie să satisfacă exigenţele de obiectivitate, fiabilitate şi validitate.

Set de procedee de identificare

- profiluri psihocomportamentale,
- *check-list* de trăsături psihocomportamentale,
- autoaprecierea,
- interviurile semistructurate şi nestructurate,
- rapoarte anecdotice,
- analiza datelor biografice şi autobiografice,
- studiile de caz,
- analiza rezultatelor activităţii şcolare şi de *loisir,*
- analiza performanţelor,
- nominalizările efectuate de profesori,
- nominalizările efectuate de grupul de prieteni,
- teste docimologice şi de aptitudini şcolare,
- teste individuale şi colective de inteligenţă,
- teste de creativitate,
- teste de aptitudini speciale,
- competiţiile.

Nici o strategie de identificare **nu este infailibilă**. Proporţia copiilor înalt abilitaţi, care rămân neidentificaţi datorită viciilor de elaborare şi aplicare a modelului de identificare/diagnosticare, variază, după opinia diverşilor specialişti, între 50% şi 30%.

Categoriile speciale de copii înalt abilitaţi (cei cu subrealizare şcolară, cei proveniţi din medii familiale dezavantajate economic şi cultural, cei cu handicap fizic, cei ce aparţin minorităţilor cultural-etnice, ale căror potenţiale se manifestă în moduri particulare, dificil de apreciat după testele omologate pe populaţiile majoritare etc.) necesită **„proceduri flexibile de identificare"** (Renzulli & Reis, 1991), adaptate specificului lor.

Recomandări

- Recomandăm folosirea unei game cât mai largi de procedee, în vederea acoperirii cât mai multor aspecte ale înaltei abilităţi, imposibil de vizat simultan într-un singur test.
- Este mai avantajos să se examineze şi interpreteze fiecare rezultat obţinut la probe, prin relaţionarea lui la o anume formă de expresie a capacităţii superioare identificate la un subiect. Astfel, se pot decanta mai fidel semnificaţiile diagnozei potenţialului aptitudinal al unui individ, pentru proiectarea traseelor curriculare cele mai adecvate.
- Procedeele trebuie diferenţiate şi în funcţie de obiectivele etapei de identificare.

Etapele identificării

În cadrul strategiilor de identificare se disting, de regulă, două etape:

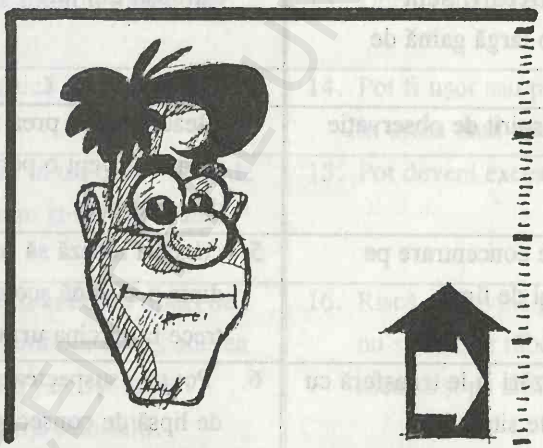
- Iniţial este selecţionat, prin nominalizările profesorilor, părinţilor, colegilor şi autonominalizare, un număr supradimensionat de elevi (ex. 25-30% dintr-o şcoală). Selecţionerii trebuie să conştientizeze şi să declare, în termeni clari, că nu toţi elevii nominalizaţi vor fi incluşi în programe curriculare speciale pentru dotaţi. În prima etapă (*screening*), nominalizarea indivizilor dotaţi este foarte largă, incluzând şi mulţi falşi dotaţi.
- Ulterior (selecţia finală), se precizează grupul de elevi care au nevoie reală de programe instructiv-educative speciale, pentru a-şi dezvolta şi afirma aptitudinile la nivelele performante posibil de atins.

Erorile de selecţie

- *erori Alfa sau riscul tip I,* când o persoană este identificată ca având aptitudini înalte, fără a le avea de fapt;
- *erori Beta sau riscul tip II*, când o persoană superior dotată nu este identificată ca atare.

Cele două categorii de erori pot fi diminuate prin creşterea şi, respectiv, descreşterea standardelor de selecţie. Nefiind posibil să se reducă ambele categorii de riscuri, în acelaşi timp, este preferabil să se acţioneze prioritar către neutralizarea erorilor Beta.

De reţinut: **Orice diagnostic al nivelului aptitudinal are o valoare de predicţie limitată în timp.**



BCU IASI CENTRU UNIVERSITAR LIBRARY

Instrumente de identificare. Pozitiv şi negativ

Paralelă între caracteristicile psihocomportamentale dezirabile şi indezirabile
(după Margaret Humprey)

+	–
1. Învaţă repede şi uşor	1. Se plictisesc repede în situaţiile de învăţare obişnuite.
2. Sunt foarte imaginativi. Sunt foarte puţin dispuşi să urmeze ideile oferite de alţii.	2. Pot dori să facă totul după voia proprie, ignorând regulile.
3. Au o deosebită curiozitate. Pun numeroase întrebări. Sunt interesaţi de o largă gamă de probleme.	3. Pot deveni greu de suportat de către cei din jur.
4. Au un mare spirit de observaţie şi sunt activi.	4. Reacţionează prea mult în clasă, putând deveni o permanentă sursă de perturbare.
5. Au putere de concentrare pe perioade lungi de timp.	5. Uneori refuză să se oprească dintr-o sarcină şcolară, pentru a trece la sarcina următoare.
6. Fac generalizări şi le transferă cu uşurinţă la alte situaţii.	6. Pot să-i suspecteze pe profesori de lipsă de consecvenţă ideatică în predare, prin obiecţii de tipul : „Dar aţi spus că noi trebuie întotdeauna să...”
7. Au o capacitate supramedie de a opera cu abstracţii, în special prin sesizarea relaţiilor abstracte.	7. Pot pierde vremea în reverii şi raţionamente inutile. Fac impresia că sunt visători şi neatenţi.

+	−
8. Au un vocabular bogat şi îl folosesc cu acurateţe şi naturaleţe.	8. Riscă să piardă prietenia sau simpatia colegilor.
9. Reţin totul cu uşurinţă, fără repetiţii sau efort.	9. Adesea se plictisesc în timpul repetiţiilor din clasă.
10. Preferă lectura, în general de nivel mai avansat decât cea recomandată pentru vârsta lor.	10. Întotdeauna sunt incitaţi de câte o carte care nu este cea mai adecvată.
11. Se orientează uşor în studiu.	11. Este posibil să nu dea atenţia cuvenită direcţionării şi sistematizării studiului.
12. Au simţul umorului dezvoltat.	12. Fac glume despre adulţi. Nu toţi adulţii apreciază acest lucru.
13. Recombină totul în modalităţi originale.	13. Uneori sunt prea inovativi.
14. Au o puternică dorinţă de a excela.	14. Pot fi uşor sau prea adânc răniţi în urma unui eşec.
15. Se ghidează în tot ceea ce fac de simţul comun şi de experienţa practică.	15. Pot deveni excesiv de autoritari.
16. Sunt lideri în anumite tipuri de activităţi. Sunt consultaţi adesea de copiii din jur. Îşi impun decizia asupra celorlalţi.	16. Riscă să devină prea „şefi" şi să nu-şi cultive răbdarea de a-i asculta şi pe alţii.
17. Fac raţionamente corecte, au o gândire clară, înţeleg sensurile lucrurilor.	17. Pot sesiza relaţii nebănuite sau neesenţiale pentru mulţi alţi copii din clasă şi pierd prea multă vreme concentrându-se asupra lor.

Ghid pentru un interviu semistructurat
(Gary Davis & Sylvia B. Rimm, 1985)

Domeniile vizate de întrebări.

●

Interesele speciale şi plăcerile copilului.

●

Cărţile pe care copilul le-a citit recent.

●

Activităţi speciale ale copilului, altele decât cititul.

●

Realizări deosebite.

●

Talente speciale.

●

Oportunităţi speciale de dezvoltare pe care le are copilul.

●

Activităţile preferate când este singur.

●

Relaţiile cu alţii.

●

Probleme şi nevoi speciale.

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Chestionar de nominalizare
(pentru părinţi copiilor din învăţământul primar)

Numele elevului .....
Vârsta .....
Adresa .....
Şcoala .....
Clasa .....
Numele părintelui .....

Instrucţiuni de completare: Vă rugăm să încercuiţi un număr din dreptul fiecărei afirmaţii, care, comparativ cu majoritatea copiilor pe care îi cunoaşteţi, caracterizează cel mai bine copilul dumneavoastră.

Are vocabular avansat şi se exprimă bine.	5	4	3	2	1
Gândeşte repede.	5	4	3	2	1
Îşi reaminteşte totul cu uşurinţă.	5	4	3	2	1
Este preocupat de modul în care merg lucrurile.	5	4	3	2	1
Citeşte din vremea grădiniţei.	5	4	3	2	1
Combină idei sau lucruri noi, izolate între ele, într-o ordine originală.	5	4	3	2	1
Se plictiseşte repede.	5	4	3	2	1
Pune întrebări de tipul „de ce ?", aproape tot timpul.	5	4	3	2	1
Se simte bine în anturajul adulţilor.	5	4	3	2	1
Este deosebit de curios.	5	4	3	2	1
Este aventuros.	5	4	3	2	1
Are simţul umorului.	5	4	3	2	1
Este impulsiv; acţionează şi apoi gândeşte.	5	4	3	2	1
Are tendinţa de a-i domina pe alţii pentru a-şi apăra şansa.	5	4	3	2	1
Este perseverent în sarcinile primite.	5	4	3	2	1
Are o bună coordonare motrică.	5	4	3	2	1
Are independenţă şi îşi poate purta de grijă singur, în condiţii normale de familie.	5	4	3	2	1
Este atent cu ceea este în jurul său, are grijă de lucrurile personale şi ale familiei.	5	4	3	2	1
Are putere de concentrare.	5	4	3	2	1
Manifestă dorinţa de a face cât mai multe lucruri singur, fără ajutorul părinţilor (ex. să se îmbrace, să-şi pregătească mâncarea etc.).	5	4	3	2	1

Fişă de nominalizare
(pentru colegi)

Nume .....
Şcoala .....
Clasa .....
Data .....

Numeşte trei colegi de clasă pe care îi consideri cei mai buni pentru fiecare din activităţile menţionate mai jos.

Organizator
1.1. .....
1.2. .....
1.3. .....

Inventator
2.1. .....
2.2. .....
2.3. .....

Judecător
3.1. .....
3.2. .....
3.3. .....

Scriitor
4.1. .....
4.2 .....
4.3. .....

Animator pentru distracţii
5.1. .....
5.2. .....
5.3. .....

Cercetător
6.1. .....
6.2. .....
6.3. .....

BCU "LUCIAN BLAGA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Fişă de autonominalizare

Numele elevului.....
Şcoala.....
Clasa.....
Data naşterii.....
Data completării fişei de autonominalizare.....

Bifează domeniile în care crezi că ai aptitudini sau talente şi explică de ce crezi aceasta.

• Aptitudini intelectuale generale	• Arte vizuale
• Matematică	• Muzică
• Ştiinţe	• Teatru
• Studii sociale	• Dans
• Lingvistică	• Creativitate
• Literatură	• Conducere

Adu argumente convingătoare, prin menţionarea unor proiecte pe care le ai, activităţi pe care le-ai făcut, cărţi pe care le-ai citit, sau prin orice altă experienţă pe care o consideri relevantă.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Fişă de evaluare a produselor elevilor – Varianta A
(pentru învăţători şi profesori)

1. Scurtă descriere a produsului evaluat.

2. În ce măsură produsul reprezintă o abordare profundă/complexă a subiectului de studiu?

Într-o foarte mare măsură	În mare măsură	Oarecum	În mică măsură	Într-o foarte mică măsură
5	4	3	2	1

3. În ce măsură acest produs este „de înaltă calitate", peste aşteptările obişnuite pentru elevii de această vârstă?

Într-o foarte mare măsură	În mare măsură	Oarecum	În mică măsură	Într-o foarte mică măsură
5	4	3	2	1

4. În ce măsură acest produs demonstrează o tratare în detalii a temei?

Într-o foarte mare măsură	În mare măsură	Oarecum	În mică măsură	Într-o foarte mică măsură
5	4	3	2	1

5. În ce măsură ideea forţă a acestui produs este peste nivelul obişnuit al produselor elaborate de elevi de aceeaşi vârstă?

Într-o foarte mare măsură	În mare măsură	Oarecum	În mică măsură	Într-o foarte mică măsură
5	4	3	2	1

6. În ce măsură acest produs este original?

Într-o foarte mare măsură	În mare măsură	Oarecum	În mică măsură	Într-o foarte mică măsură
5	4	3	2	1

7. Enumeraţi câteva argumente pe baza cărora aţi apreciat excelenţa acestui produs.

.....
.....
.....
.....
.....

Fişă de evaluare a produselor elevilor – Varianta B
(pentru învăţători şi profesori)

1. În ce măsură elevul s-a concentrat/a redus/a extins topica/subiectul pentru care este examinat?

Într-o foarte mare măsură	În mare măsură	Oarecum	În mică măsură	Într-o foarte mică măsură
5	4	3	2	1

2. În ce măsură elevul a definit clar problema/topica pentru care este examinat?

Într-o foarte mare măsură	În mare măsură	Oarecum	În mică măsură	Într-o foarte mică măsură
5	4	3	2	1

3. În ce măsură elevul a folosit mai mult decât o singură sursă de informaţii în obţinerea de date pentru un proiect?

Într-o foarte mare măsură	În mare măsură	Oarecum	În mică măsură	Într-o foarte mică măsură
5	4	3	2	1

4. În ce măsură elevul a folosit în mod potrivit sursele de informaţii pentru cercetarea subiectului?

Într-o foarte mare măsură	În mare măsură	Oarecum	În mică măsură	Într-o foarte mică măsură
5	4	3	2	1

5. În ce măsură elevul a parafrazat potrivit informaţiile obţinute pentru prezentarea finală?

Într-o foarte mare măsură	În mare măsură	Oarecum	În mică măsură	Într-o foarte mică măsură
5	4	3	2	1

6. În ce măsură elevul a sintetizat datele colectate şi prezentate într-un „întreg" înţeles?

Într-o foarte mare măsură	În mare măsură	Oarecum	În mică măsură	Într-o foarte mică măsură
5	4	3	2	1

7. În ce măsură elevul a făcut generalizări potrivite pe baza informaţiilor prezentate?

Într-o foarte mare măsură	În mare măsură	Oarecum	În mică măsură	Într-o foarte mică măsură
5	4	3	2	1

8. În ce măsură elevul a făcut interpretări potrivite pe baza informaţiilor obţinute?

Într-o foarte mare măsură	În mare măsură	Oarecum	În mică măsură	Într-o foarte mică măsură
5	4	3	2	1

9. În ce măsură elevul a prezentat concluzii potrivite sau un sumar al afirmaţiilor pe baza informaţiilor prezentate?

Într-o foarte mare măsură	În mare măsură	Oarecum	În mică măsură	Într-o foarte mică măsură
5	4	3	2	1

10. În ce măsură produsul pare să reflecte interesul real al elevului în abordarea subiectului?

Într-o foarte mare măsură	În mare măsură	Oarecum	În mică măsură	Într-o foarte mică măsură
5	4	3	2	1

Ghid de nominalizare
(pentru învăţători şi profesori)
(J.S. Renzulli şi R.K. Hartman)

Numele elevului..... Data.....
Şcoala..... Clasa..... Vârsta.....
Cadrul didactic ce completează chestionarul.....
De cât timp cunoaşteţi copilul?.....

Instrucţiuni: Acest chestionar îşi propune să culeagă aprecierile cadrelor didactice despre trăsăturile psihocomportamentale ale unui copil în domeniile: învăţare, motivaţie, creativitate şi *leadership*. Itemii chestionarului au fost elaboraţi prin sintetizarea concluziilor literaturii ştiinţifice axate pe trăsăturile persoanelor dotate aptitudinal şi creative. Trebuie menţionat că există foarte mari diferenţe în acest segment populaţional. De aceea, profilele psihologice sunt foarte variate. Fiecare trăsătură trebuie să fie apreciată separat şi să reflecte măsura în care dvs. aţi observat prezenţa sau absenţa trăsăturii respective la copilul analizat. Pentru că cele patru dimensiuni ale chestionarului reprezintă seturi de trăsături relativ diferite, scorurile obţinute la fiecare dimensiune nu trebuie însumate într-un scor total. Vă rugăm să citiţi cu atenţie itemii prezentaţi şi să marcaţi cu X locul cel mai adecvat, în opinia dvs., pe următoarea scală de valori:

1. **Dacă aţi observat această trăsătură *rar* sau *niciodată*.**
2. **Dacă aţi observat această trăsătură *ocazional*.**
3. **Dacă aţi aţi observat această trăsătură destul de *frecvent*.**
4. **Dacă aţi observat această trăsătură *aproape tot timpul*.**

Calcularea scorului pentru fiecare dimensiune:

- Adunaţi X-urile din fiecare coloană şi Total coloană.
- Înmulţiţi numerele astfel obţinute cu „ponderea" fiecărei coloane şi Total pondere coloană.
- Însumaţi subtotalurile pondere coloană şi Scorul/dimensiune.
- Înscrieţi scorul mai jos:

Caracteristici de învăţare....._____
Caracteristici de motivaţie....._____
Caracteristici de creativitate....._____
Caracteristici de *leadership*....._____

Dimensiunea I: Caracteristici de învăţare

Scor total

Dimensiunea II: Caracteristici de motivaţie

Scor total

Dimensiunea III: Caracteristici de creativitate

Scor total

Dimensiunea IV: Caracteristici de *leadership*

Scor total

Notă: Scala de mai sus este reprodusă cu permisiunea editorului revistei *Exceptional Children*, noiembrie, 1971.

Dimensiunea I: Caracteristici de învăţare

1. Are un vocabular neobişnuit de avansat pentru vârsta sa; foloseşte termenii corect; comportamentul verbal se caracterizează prin „bogăţie" de expresie, elaborare şi fluenţă. 1 2 3 4
(National Education Association, 1960; Terman & Oden, 1947; Witty, 1955)

2. Posedă o vastă bancă de informaţii despre o varietate de subiecte (peste nivelul de interese ale colegilor de vârstă). 1 2 3 4
(Ward, 1961; Terman, 1925; Witty, 1958)

3. Prelucrează şi actualizează rapid informaţiile. 1 2 3 4
(Goodhart & Schmidt, 1940; Terman & Oden, 1947, National Education Association, 1960)

4. Înţelege rapid relaţiile cauză-efect; încearcă să descopere „cum" şi „de ce"; pune multe întrebări stimulatoare (diferite de solicitarea uzuală de informaţii); vrea să afle „ce pune totul pe roate". 1 2 3 4
(Carroll, 1940; Witty, 1958; Goodhart & Schmidt, 1940)

5. Are o deosebită uşurinţă în surprinderea principiilor şi face generalizări pertinente despre fenomene, oameni şi lucruri; urmăreşte asemănările şi deosebirile dintre acestea. 1 2 3 4
(Bristow, 1951; Carroll, 1940; Ward, 1961)

6. Este un fin şi atent observator; de obicei, „vede mai mult şi mai bine" decât alţii o întâmplare, un film etc. 1 2 3 4

(Witty, 1958; Carroll, 1940; National Education Association, 1960)

7. Citeşte mult din proprie iniţiativă; nu ocoleşte materialele dificile; poate avea o preferinţă specială pentru biografii, autobiografii, enciclopedii şi atlase. 1 2 3 4

(Hollingworth, 1942; Witty, 1958; Terman & Oden, 1947)

8. Încearcă să înţeleagă materiale/probleme complicate, analizându-le pe părţi; extrage concluzii din propriile raţionamente; sesizează soluţiile logice şi evidente. 1 2 3 4

(Freehill, 1961; Ward, 1962; Strang, 1958)

Total coloană				
Total pondere				
Total pondere coloană				
Scor total				

Dimensiunea II: Caracteristici de motivaţie

1. Este absorbit de anumite subiecte sau probleme; este perseverent în îndeplinirea completă a sarcinilor (uneori este dificil să-l convingi să abandoneze un subiect pentru a aborda un altul). 1 2 3 4

(Freehill, 1961; Brandwein, 1955; Strang, 1958)

2. Se plictiseşte repede în rezolvarea sarcinilor de rutină. 1 2 3 4

(Ward, 1962; Terman & Oden, 1947; Ward, 1961)

3. Are nevoie de puţină motivaţie extrinsecă pentru a continua sarcini care iniţial îl incită. 1 2 3 4

(Carroll, 1940; Ward, 1961; Villars, 1957).

4. Urmăreşte perfecţiunea; este autocritic; nu se mulţumeşte uşor cu viteza sa de lucru sau cu rezultatele sale. 1 2 3 4

(Strang, 1958; Frehill, 1961; Carroll, 1940)

5. Preferă să lucreze independent; nu are nevoie de multă direcţionare din partea profesorilor. 1 2 3 4

(Torrance, 1965; Gowan & Demos, 1964; Makovic, 1953)

6. Este interesat de probleme mature, cum ar fi cele legate de religie, politică, sexualitate, rase – mai mult decât este firesc la vârsta sa. 1 2 3 4

(Witty, 1965; Ward, 1961; Chaffe, 1963)

7. Deseori este categoric (uneori chiar agresiv); încăpăţânat în hotărârile lui. 1 2 3 4

(Buhler & Guirl, 1963; Gowan & Demos, 1964; Ward, 1961)

8. Îi place să organizeze lucruri, oameni, situaţii. 1 2 3 4

(Ward, 1961; Gowan & Demos, 1964; Buhler & Guirl, 1963)

9. Este profund interesat de adevărat şi fals, drept şi nedrept, de bine şi rău; adesea evaluează şi avansează judecăţi despre evenimente, oameni şi lucruri. 1 2 3 4

(Getzels & Jackson, 1962; Buhler & Guirl, 1963; Carroll, 1940)

Total coloană				
Total pondere				
Total pondere coloană				
Scor total				

Dimensiunea III: Caracteristici de creativitate

1. Manifestă curiozitate mărită în legătură cu o mare varietate de subiecte; pune tot timpul întrebări despre tot şi despre toate. 1 2 3 4

(National Education Association, 1960; Goodhart & Schmidt, 1940; Torrance, 1962)

2. Emite un mare număr de idei şi de soluţii; de multe ori elaborează răspunsuri neobişnuite, unice, inteligente. 1 2 3 4

(Carroll, 1940; Hollingworth, 1942; National Education Association, 1960)

3. Este dezinhibat în exprimarea opiniilor; uneori riscă să devină dezagreabil; este tenace. 1 2 3 4

(Torrance, 1965; Gowan & Demos, 1964; Getzels & Jackson, 1962)

4. Îşi asumă riscuri mari; este aventuros şi speculativ. 1 2 3 4

(Getzels & Jackson, 1962; Villars, 1957; Torrance, 1965)

5. Manifestă o mare atracţie pentru jocul intelectual; este înclinat către imaginaţie şi fantezie („mă întreb ce s-ar întâmpla dacă..."); manipulează/restructurează idei; este preocupat de adaptări, îmbunătăţiri, modificări. 1 2 3 4

(Rogers, 1959; Gowan & Demos, 1964; Getzels & Jackson, 1962)

6. Manifestă un savuros simţ al umorului şi sesizează umorul chiar şi în situaţiile care nu par deloc nostime altora. 1 2 3 4

(Torrance, 1962; Gowan & Demos, 1964; Getzels & Jackson, 1962)

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

7. Este pe deplin conştient de impulsurile sale şi este mai deschis iraţionalului din el însuşi (ex. la băieţi, exprimarea mai liberă a interesului pentru fete; la fete, un mai mare spirit de independenţă decât în mod convenţional); are sensibilitate emoţională. 1 2 3 4

(Torrance, 1962; Rothney & Coopman, 1958; Gowan & Demos, 1964)

8. Este sensibil la frumos. Este atent şi apreciază trăsăturile estetice în general. 1 2 3 4

(Wilson, 1965; Witty, 1958; Villars, 1957)

9. Este nonconformomist; tolerează dezordinea; nu este acaparat de detalii; este individualist; nu-i este frică să fie perceput ca fiind diferit de alţii. 1 2 3 4

(Carroll, 1940; Buhler & Guirl, 1963; Getzels & Jackson, 1962)

10. Critică în mod constructiv; nu agreează verdictele critice fără o analiză critică. 1 2 3 4

(Ward, 1962; Martinson, 1963; Torrance, 1962)

Total coloană				
Total pondere				
Total pondere coloană				
Scor total				

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Dimensiunea IV: Caracteristici de *leadership*

1. Îşi asumă responsabilităţi; îşi respectă promisiunile. 1 2 3 4
(Baldwin, 1932; Bellingrath, 1930; Burks, 1938)

2. Manifestă încredere de sine atât printre colegii de vârstă, cât şi printre adulţi; îi place să-şi prezinte rezultatele activităţii în faţa clasei. 1 2 3 4
(Drake, 1944; Cowley, 1931; Bellingrath, 1930)

3. Pare să fie agreat de colegii de clasă. 1 2 3 4
(Bellingrath, 1930; Garrison, 1935; Zeleny, 1939)

4. Este cooperant cu profesorii şi colegii; în general evită certurile. 1 2 3 4
(Dunkerly, 1940; Newcomb, 1943; Fanquier & Gilchrist, 1942)

5. Are o mare facilitate de a se exprima verbal şi se face bine înţeles, în general. 1 2 3 4
(Siterman, 1904; Burks, 1938)

6. Se adaptează repede la noile situaţii; este flexibil în gândire şi acţiune şi nu pare a fi disturbat când conjunctura îl determină să iasă din rutină. 1 2 3 4
(Eichler, 1934; Flemming, 1935; Caldwell, 1926)

7. Se simte bine în anturaje numeroase; este sociabil şi nu-i place să rămână singur. 1 2 3 4
(Drake, 1944; Goodenough, 1930)

8. Are tendinţa de a domina când se află în grup; în general, direcţionează activităţile în care se implică. 1 2 3 4
(Richardson & Hanawalt, 1943; Hunter & Jordan, 1939; Bowden, 1926; Bonney, 1943)

BCU Cluj / Central University Library

9. Participă la majoritatea activităţilor organizate de şcoală în afara orelor de curs; se poate conta pe el că va veni acolo când nimeni altcineva nu va mai veni. 1 2 3 4
(Zeleny, 1939; Link, 1944; Courtenay, 1934)

10. Excelează în atletism; este bine coordonat motric şi agreează mişcarea, jocurile atletice. 1 2 3 4
(Flemming, 1935; Partridge, 1934; Spaulding, 1934)

Total coloană				
Total pondere				
Total pondere coloană				
Scor total				

Ghid de nominalizare
(pentru colegi)

În prima etapă de identificare (*screening*) a copiilor cu disponibilităţi aptitudinale înalte, sunt folosite procedeele de nominalizare a acestora de către cadre didactice, părinţi, colegi şi chiar autonominalizarea. Unul dintre procedeele de nominalizare de către colegi a copiilor cu rangurile cele mai mari de recomandare din partea specialiştilor contemporani îl reprezintă *Traking Talents,* elaborat de profesorul canadian F. Gagné în spiritul modelului său de diferenţiere a „talentului" de „dotarea intelectuală".

Chestionarul prezintă 42 de prototipuri psihocomportamentale grupate în 9 categorii aptitudinale (aptitudini intelectuale, creative, socio-afective, fizice, academice, talente tehnice, talente artistice, talente interpersonale, realizări/succese inferioare). Întregul grup de colegi este solicitat să-l completeze, nominalizând în ordinea preferinţei patru colegi pe care ei îi consideră cei mai potriviţi în postura rolului descris de prototip. Redăm, cu permisiunea autorului, descrierea succintă a celor 42 de prototipuri.

Enciclopedistul: ştie multe lucruri despre orice subiect, nu numai despre cele din programa şcolară.

Inventivul: înţelege repede explicaţiile şi adesea găseşte răspunsul corect înaintea celorlalţi.

Strategul: este foarte bun la jocurile de judecată (şah, dame, Risc, Monopoly) etc.

Creativul: are multă imaginaţie, multe sugestii şi proiecte pentru activităţile din clasă şi din şcoală.

Originalul: are opinii şi sugestii noi, diferite, la care nu s-a gândit altcineva.

Diplomatul: ştie cum să-şi facă prieteni, vorbeşte uşor cu oricine, chiar cu adulţi sau copii pe care nu i-a mai cunoscut.

Confidentul: ştie cum să asculte şi nu spune nimănui secretele aflate, ştie cum să-i facă pe alţi copii să se simtă mai bine.

Sfătuitorul: ştie ce este bine şi rău, drept şi nedrept, dă sfaturi bune care să-i ajute pe ceilalţi să facă ce trebuie.

Binevoitorul: ştie cum să-i încurajeze pe ceilalţi să depună tot efortul necesar şi să nu renunţe când lucrurile nu merg bine.

Rapidul: este întotdeauna mai rapid decât ceilalţi la activităţi fizice, cum ar fi, de exemplu: alergare, înot, mers pe bicicletă.

Neobositul: poate practica sporturi sau jocuri un timp îndelungat, fără a fi extenuat.

Herculeanul: are mâinile şi picioarele puternice, poate ridica obiecte foarte grele.

Gimnastul: este foarte bun la exerciţii fizice care presupun: ritm, echilibru, flexibilitate şi coordonarea mişcărilor.

Agilul: este foarte bun în cadrul sporturilor sau jocurilor care presupun viteza de reacţie, cum ar fi: jocuri video pe calculator, ping-pong.

Specialistul în gramatică: ştie foarte bine regulile gramaticale şi scrie fără greşeli.

Lexicologul: are un vocabular bogat şi utilizează corect cuvintele complicate.

Lingvistul: învaţă să vorbească limbi străine foarte repede şi uşor.

Geograful: ştie foarte multe lucruri despre diferite părţi ale lumii şi despre felul în care trăiesc oamenii din alte ţări.

Savantul: ştie foarte multe despre ştiinţă, de exemplu: despre plante, animale, substanţe chimice, planete etc.

Matematicianul: este foarte rapid la calcule numerice, poate rezolva foarte uşor probleme matematice.

Mecanicul: este foarte priceput în lucrul cu aparate tehnice (video, televizor, radio, casetofon etc.), poate repara chiar mecanisme simple.

Programatorul: ştie să lucreze pe calculator, poate învăţa programe noi singur şi nu cere ajutor când programul nu funcţionează.

Inventatorul: poate inventa mecanisme şi maşini originale, construieşte tot felul de lucruri.

Scriitorul: poate scrie povestiri, poeme şi scurte piese de teatru originale şi pline de imaginaţie.

Meşteşugarul: poate face tot felul de lucruri originale şi drăguţe: sculpturi, măşti, bijuterii, tricotaje, ceramică etc.

Artistul: poate desena orice obiecte, animale, oameni. Unii preferă să realizeze desene cu acuarele, picturi în ulei sau benzi desenate, caricaturi.

Comediantul: face pe toată lumea să râdă de glumele, imitaţiile şi improvizaţiile sale.

Actorul: este ales şi doreşte să joace în rolul principal din filme sau piese de teatru.

Dansatorul: se adaptează repede oricărui ritm muzical, iar mişcările sunt graţioase şi uşoare (fără efort).

Muzicianul: cântă foarte bine la un instrument muzical.

Cântăreţul: are o voce foarte frumoasă şi cântă corect.

Animatorul: întotdeauna propune jocuri sau alte activităţi de grup, înviorează atmosfera la petreceri, astfel încât toată lumea se simte bine şi se distrează.

Judecătorul: ştie să cântărească foarte bine argumentele altor copii care s-au certat şi îi poate împăca, ştie cum să-i ajute pe cei compromişi, găseşte repede o cale de înţelegere.

Profesorul: ştie cum să găsească cele mai potrivite cuvinte şi exemple pentru a explica lucruri pe care alţii nu le-au înţeles în clasă.

Oratorul: ştie cum să se exprime, poate vorbi despre un anumit subiect în faţa clasei sau a altor oameni, fără a citi un text.

Liderul: îi dirijează pe alţii foarte bine, ştie cum să-i facă pe alţii să-l asculte şi să-l urmărească atunci când le spune ce au de făcut şi cum.

Reprezentantul: apără foarte bine punctul de vedere al clasei când trebuie să obţină permisiunea de a face ceva, de a schimba unele reguli sau decizii ale profesorilor.

Persuasivul: ştie cum să găsească cele mai bune argumente pentru a-i convinge pe ceilalţi că ideile sale sunt optime.

Administratorul: lucrează foarte ordonat, iar când este de făcut un proiect se gândeşte la toate detaliile, la modul în care să-şi distribuie efortul şi nu pierde nici un minut.

Afaceristul: se pricepe la afaceri, ştie cum să rezolve lucrurile, cum să organizeze activitatea, astfel încât să economisească şi să adune bani.

Isteţul: este foarte deştept, dar de obicei ascunde acest lucru, nu studiază suficient şi ia note proaste.

Sporadicul: realizează foarte bine ce are de făcut, dar numai când este interesat în unele probleme noi.

BCU IASI CENTRU DE LIBRARY

Fişă de lucru
(pentru învăţători şi profesori)

Identificarea copiilor dotaţi intelectual dar cu subrealizare şcolară şi proveniţi din medii familiale dezavantajate cultural şi/sau economic
(după Paul D. Plowman)

1. Precocitate exprimată în:

- Învăţare de tip şcolar (înainte de începere şcolii)
- „Maturizare"
- Explorare activă şi persistentă a mediului
- Imitarea comportamentului adulţilor
- Curiozitate în legătură cu procesele de elaborare a lucrurilor sau de desfăşurare a fenomenelor cunoscute

2. Ingeniozitate neobişnuită în a face faţă:

2.1. *Responsabilităţilor*
- Acasă
- La şcoală
- La muncă
- În comunitate
- Alte situaţii

2.2. *Oportunităţilor*
- Acces la resurse
- Timp liber
- Medii noi
- Experienţe noi
- Altele

2.3. *Deprivărilor*
- Economice
- Sociale
- De exprimare, informare, comunicare planificare, explorare
- Culturale
- Educaţionale

Identificarea copiilor dotaţi intelectual dar cu subrealizare şcolară şi proveniţi din medii familiale dezavantajate cultural şi/sau economic
(continuare)

2.4. *Problemelor, frustrărilor şi obstacolelor*
- La şcoală
- Acasă
- Sociale
- Altele

2.5. *Lipsei sau insuficientei îndrumări/griji din partea adulţilor*
- Nici o restricţie
- Lipsa organizării sau planificarea iraţională a:
- Timpului
- Sarcinilor de muncă
- Experienţelor de învăţare
- Experienţelor sociale

2.6. *Autoritarismului şi supraorganizării din partea adulţilor*
- Fără nici o posibilitate de a avea alte alternative
- Puţine posibilităţi de a explora alte alternative
- O impunere exagerată sau rigidă, din partea adulţilor, a rolurilor de performanţă aşteptate de la copil
- Fără nici o posibilitate, sau foarte puţine posibilităţi de a întreprinde ceva într-o modalitate nouă

3. Jocuri cu:
- Materiale
- Copii şi adulţi (interrelaţii personale)
- Idei
- Altele

4. Simţul umorului (descrieţi)

5. Realizări

6. Învăţare

7. Deprinderi

8. Scoruri la testele de abilităţi intelectuale

9. Scoruri la testele de abilităţi speciale

Ghid de nominalizare după „teoria comportamentului emoţional la supradotaţi" a lui Kasimer Dabrowski

Psihomotricitate: hiperexcitabilitate – plăcerea de a se mişca, vorbire rapidă, dezinhibare, preferinţă pentru activităţi fizice intense, în general energic şi activ.

Senzualitate: hiperexcitabilitate – o deosebită apreciere şi plăcere pentru a atinge, a gusta etc.

Intelect: hiperactivitate – curiozitate, sete de cunoaştere şi de analiză, acaparat de dorinţa de a afla adevărul, preocupări de logică, integrare intuitivă, introspecţie, bucuria de a sintetiza, capacitate pentru efort intelectual susţinut şi pentru concentrare.

Imaginaţie: hiperexcitabilitate – inventivitate, vizualizare intensivă, reverii; folosirea metaforei în vorbire şi scriere; preferinţă pentru basm, magic, beletristică; prieteni imaginari.

Emotivitate: manifestări somatice (dureri stomacale, înroşiri la faţă etc.); sentimente intense; uşoară inhibiţie emoţională; frică şi anxietate; stări depresive; memorie afectivă, ataşament faţă de locuri, oameni, animale; singurătate; empatie; spirit autocritic; sentimente de inadaptare şi inferioritate.

Mic ghid de identificare a copilului precoce (S. Leyden, 1988)

- Cine învaţă uşor şi repede?
- Cine aplică, în învăţarea noilor sarcini, multe achiziţii din experienţa practică?
- Cine reţine cu mai multă uşurinţă cele ce i se comunică?
- Cine are cunoştinţe în domenii în care majoritatea copiilor sunt neinteresaţi?
- Cine foloseşte curent şi corect un mare număr de cuvinte?
- Cine descoperă cu abilitate relaţii, conexiuni, cauze şi scopuri?
- Cine este, în general, alert, bun observator şi rapid în formularea răspunsurilor corecte?

Inventar de trăsături psihocomportamentale pentru identificarea copiilor supramediu dotaţi
(S. Leyden)

- Curiozitate intelectuală mărită; dorinţa de a şti „cum" şi „de ce" se întâmplă totul; pune întrebări stimulatoare; nu se mulţumeşte cu explicaţii banale.
- Aptitudini intelectuale superioare; aptitudinea de a opera cu noţiuni abstracte, de a generaliza, de a sesiza corelaţiile dintre diferite fenomene.
- Perseverenţă neobişnuită pentru vârsta sa; hotărârea de a duce lucrurile până la sfârşit, de a termina sarcinile primite sau alese; puterea de a se concentra pe lungi perioade de timp.
- Viteză excepţională de gândire şi de elaborare a răspunsului.
- Aptitudinea de a învăţa repede şi uşor; înţelege sarcinile înainte ca instrucţiunile sau explicaţiile să fie furnizate în totalitate; are nevoie de puţin exerciţiu în dobândirea unor competenţe.
- Memorie bună; aparent nu are nevoie de repetiţii.
- Vocabular bogat; receptivitate lingvistică mărită; manifestă insistenţă pe înţelegerea sensului precis al cuvintelor; plăcerea de a folosi termeni tehnici, specializaţi.
- Deosebită putere de observaţie.
- Imaginaţie vie manifestată în toate tipurile de activităţi (verbale şi nonverbale).
- Gândire divergentă; tendinţa de a căuta căi neobişnuite de rezolvare.
- Spirit de iniţiativă; preferinţă pentru munca independentă.
- Simţul umorului dezvoltat.
- Autoexigenţă mărită; standarde de excelenţă autoimpuse; tendinţe spre perfecţionism; nu se mulţumeşte doar cu aprecierea celorlalţi, trăind intens nemulţumirea de sine.
- Nu are răbdare cu el şi cu alţii; intoleranţă faţă de cei slabi.
- Senzitivitate şi reactivitate mărite; se simte imediat frustrat; vulnerabilitate la dezaprobare şi subapreciere.
- Varietate mare de interese; pasiuni neobişnuite uneori, cărora li se dedică cu entuziasm şi competenţă.
- Nivele de cunoaştere şi competenţă peste medie într-un domeniu anume.
- Preferinţă pentru anturajul adulţilor şi al copiilor mai mari decât vârsta sa.
- Dorinţa de a domina în grupurile de prieteni.
- Preocupări de natură filosofică, universală, ca de pildă natura umană, sensul vieţii, conceptul de spaţiu etc.

Categorii speciale de elevi

Principalele criterii de clasificare a categoriilor speciale sunt:

- statusul socio-economic (SSE) coborât,
- alteritatea culturală,
- infirmitatea fizico-motrică,
- handicapul senzorial,
- dificultăţi în activitatea de învăţare,
- dificultăţi emoţionale şi de afectivitate în general,
- sexul feminin,
- subrealizarea şcolară.

Problematica asistenţei educaţionale şi sociale

Deşi „handicapurile" acestei populaţii sunt sistematic cercetate, demonstrate şi larg recunoscute printre specialişti, programele de asistenţă socială din aproape toate ţările lumii continuă să le ignore sau să le trateze într-o măsură infimă, comparativ cu atenţia acordată handicapurilor persoanelor fără abilităţi performante. Condiţiile dezavantajante de viaţă (constelaţia handicapurilor sociale, deteriorările neurologice, dezabilitatea fizică), corelate cu anumite variabile de personalitate, împiedică nu numai atingerea cotelor maxime personale în şcoală şi în cariera profesională, ci chiar obţinerea unor succese comparabile cu cele ale colegilor cu aptitudini medii sau submedii. În gama acestei categorii speciale, cazurile de comportament social deviant, suicidar şi depresiile nervoase înregistrează cote mari de frecvenţă şi forme dramatice de manifestare. Actualul nivel de cunoaştere a trăsăturilor psihocomportamentale tipice pentru fiecare subcategorie specială permite formularea unor strategii educaţionale compensatorii (v. C. Creţu, 1997, pp.77-88).

Principalele categorii speciale de elevi superior dotaţi intelectual:

Populaţia aflată în risc faţă de accesul la avantajele educaţionale la scara societăţii

Principalele variabile luate în calcul în ţările occidentale pentru o astfel de diagnoză sunt: *1) apartenenţa la un grup minoritar rasial/etnic; 2) apartenenţa la familii cu venituri materiale mici; 3) apartenenţa la familii cu un singur părinte;*

4) mamă fără educaţie cel puţin de nivel liceal; 5) limba vorbită în familie, alta decât cea oficială de stat.

La noi în ţară, se disting prin amploare şi alte categorii specifice: copii substimulaţi educaţional, în special din mediul rural, copii neglijaţi de familie, copii care trăiesc sub limita existenţei materiale, copii abuzaţi fizic, emoţional sau intelectual prin presiuni de diferite feluri etc.

Elevii cu status socio-economic (SSE) coborât şi cu potenţiale intelectuale înalte manifestă în viaţa clasei unele atitudini diferite faţă de elevii nedezavantajaţi:

- devalorizare în percepţia educaţiei,
- preferinţa pentru o slujbă imediată şi mai puţin pentru prelungirea şcolarităţii,
- preocupare pentru prezent şi mai puţin pentru viitor.

Riscuri de neidentificare

Pentru identificarea copiilor cu aptitudini înalte proveniţi din categoriile de mai sus, s-a demonstrat necesitatea utilizării unor tehnici şi instrumente psihologice şi pedagogice, altele decât cele curente. Astfel, testele de inteligenţă, testele docimologice obişnuite, nominalizările profesorilor, chestionarele obişnuite pentru părinţi sunt considerate nerelevante în raport cu copiii din minorităţile cultural-etnice sau cu cei proveniţi din medii sociale cu risc.

Există pericolul nereprezentării valorilor culturale specifice grupurilor minoritare, al utilizării standardelor clasei sociale de mijloc pentru copiii săraci, al aplicării testelor neetalonate pe eşantioane mixte de populaţie, majoritară şi minoritară, al ignorării sau nediscriminării varietăţii de expresie culturală a aptitudinilor.

Ierarhizarea în funcţie de scorurile obţinute la asemenea probe trebuie să ţină seama de variabilitatea interculturală în domeniile *motivaţie*, *speranţă de realizare socială*, *modalităţi de expresie şi gândire*, precum şi cea legată de *oportunităţile educaţionale*, *venituri* şi *status social*.

Alteritatea culturală neasociată cu SSE reprezintă o altă sursă specifică de risc pentru afirmarea excelenţei intelectuale. Problemele cu care se confruntă, în general, elevii din categoriile respective sunt aspiraţiile culturale scăzute, lipsa încurajării şi a suportului afectiv din partea mediului şcolar şi social, respingerea de către colegi, conflictul între tendinţa de a-şi dezvolta valorile aptitudinale specifice culturii de origine şi nevoia de a avea succes în cultura majoritară, lipsa planurilor de lungă perspectivă în domeniul carierei şcolare sau profesionale.

Intervenţiile curriculare sunt dirijate preponderent către compensarea deficitului educaţional şi includ identificarea cazurilor şi intervenţia educaţională cât mai devreme posibil, îmbogăţirea contextului şcolar (cu accent deosebit pe instruirea în tehnicile de scris şi citit, redactare şi beletristică), cooperarea cu părinţii, acordarea de servicii educaţionale speciale familiei şi activităţi de consiliere.

Un loc aparte îl ocupă strategia de mediere a conflictului dintre potenţialul individual de succes repurtat în cultura majoritară şi cel repurtat în cultura comunităţii minoritare de apartenenţă.

Elevii cu rezultate şcolare inferioare posibilităţilor intelectuale personale

Ce înţelegem prin elevi cu subrealizare şcolară ?

Prin *elevi cu subrealizare şcolară* (engl. „underachievers" ; fr. „les surdoués sousproductifs"), literatura domeniului îi desemnează atât pe acei elevi care se află în situaţie de nepromovare a sarcinilor şcolare, cât şi pe cei care nu îşi ating cotele personale ale performanţei în diferite domenii de activitate şcolară, datorită unei multitudini de variabile de personalitate care interacţionează, pe perioade îndelungate de timp, cu condiţiile neadecvate de mediu educaţional formal şi informal. Cea de-a doua categorie reprezintă, după unele studii, cca 5% din topul performerilor la testele de inteligenţă cu administrare individuală. În afara insuccesului şcolar, ei manifestă frecvent imaturitate socială, dificultăţi emoţionale, comportamente antisociale şi imagine de sine diminuată. De cele mai multe ori, aceşti elevi sunt deficitari în a-şi exercita autocontrolul, o anumită disciplină de viaţă şi sunt nereceptivi la influenţele corectoare externe.

Practic, toţi educatorii se confruntă în activitatea lor cu diferite forme de subrealizare şcolară.

Cauzele subrealizării şcolare

Factorii de personalitate

- infantilism social, dereglări emoţionale, comportament antisocial, neîncredere în sine, motivaţie şcolară scăzută, motivaţie puternică de afiliere la grupuri extraşcolare ;
- tendinţa de a atribui succesul talentului înnăscut sau inspiraţiei (în mod contrar, elevii performanţi atribuie succesul în primul rând eforturilor personale) ;
- tendinţa de a atribui eşecul hazardului sau destinului ;
- lipsa perseverenţei ;
- autoexprimarea neadecvată, incapacitatea de a stabili relaţii sociale pozitive.

Mediul familial

Condiţiile de mediu familial care se corelează semnificativ cu subrealizarea şcolară sunt următoarele, în ordinea rangurilor:

- ♦ respingerea sau ostilitatea părinţilor faţă de dorinţele copilului;
- ♦ expectanţele exagerate şi presiunile către învăţare, fără încurajare continuă şi suport afectiv;
- ♦ atitudinea restrictivă, severă faţă de copil;
- ♦ atitudini negative faţă de profesori, şcoală, activitate intelectuală *in extenso*.

Diferenţa majoră dintre mediile familiale ale elevilor performanţi şi, respectiv, cu subrealizări constă în climatul psihologic şi nu în standardele economice sau culturale. În primul caz, familia alocă mai mult timp copiilor şi manifestă un interes deosebit pentru educaţia acestora.

Mediul şcolar

Pentru unii elevi, şcoala reprezintă prin ea însăşi principala cauză a subrealizării. Intervenţiile restrictive şi represive ale profesorilor provoacă ostilitatea faţă de autoritatea şcolară şi faţă de studiu în general.

Originea factorilor educaţionali care favorizează cel mai frecvent subrealizarea constă, în principal, în insuficienta cunoaştere a caracteristicilor şi nevoilor specifice ale indivizilor înalt abilitaţi intelectual, în incapacitatea profesorilor de a identifica înalta abilitate în formele ei de manifestare mai puţin familiare.

Fazele fenomenologice ale subrealizării şcolare, diferenţiate prin nivelele de agravare:

a) *subrealizarea şcolară incidentală*, când elevul obţine note mari şi foarte mari ca urmare a îndeplinirii sarcinilor standard, dar care nu-i solicită capacităţile maxime personale;

b) *subrealizarea şcolară moderată*, concretizată prin obţinerea unor note mediocre, nealarmante din punctul de vedere al exigenţelor formale de continuare a studiilor, dar mult sub nivelul posibilităţilor intelectuale personale;

c) *subrealizarea şcolară severă*, manifestată prin situaţie de corijenţă sau repetenţie, în condiţiile unui potenţial intelectual performant.

Sugestii pentru limitarea fenomenului de subrealizare şcolară

Consilierea individuală, focalizată pe compensarea imaginii de sine diminuate, a complexelor de inferioritate sau pe strategii metacognitive de automonitorizare şi autocontrol al impulsurilor negative.

Exigenţele primordiale ale unei activităţi eficiente de consiliere:

① formarea şi selecţia consilierilor;

② numărul mic de elevi consiliaţi ce revine unui consilier;

③ definirea clară a obiectivelor activităţii de consiliere;

④ o metodologie actualizată, în acord cu noile achiziţii teoretice ale domeniului, care să se refere în special la:

- metode de conştientizare a copiilor şi părinţilor asupra rolului efortului pentru studiu şi asupra necesităţii lui încă de la clasele primare;
- formarea tehnicilor şi deprinderilor de învăţare, ca de exemplu exersarea memoriei, organizarea studiului, programarea timpului de lucru, concentrarea atenţiei etc.;
- analiza profundă a cauzelor eşecului şcolar sau a subrealizării nivelului intelectual personal, abandonarea explicaţiilor facile, de tipul *accident trecător*, *moment delicat dar uşor de depăşit*.

Modificarea situaţiilor instructiv-educative, cel mai frecvent recomandată, constă în diferenţierea asistenţei pedagogice pe grupe de elevi cu subrealizare şcolară de aproximativ aceeaşi gravitate şi având aproximativ aceeaşi etiologie. În unele cazuri, se impune individualizarea completă a programului instructiv-educativ, pe o anumită perioadă de timp. Aceste demersuri au ca principal obiectiv orientarea elevului către performanţa şcolară.

Dotaţi şi handicapaţi

Până în prezent, s-au făcut delimitări între subcategoriile de *dotaţi handicapaţi*. Criteriul operant este, în general, natura handicapului (alta decât cea de retard mental):

- persoane cu dificultăţi sau disfuncţionalităţi de învăţare;
- cu handicap motor;
- cu handicap senzorial (auditiv sau vizual);
- cu handicap neurologic;
- cu probleme de adaptare social-emoţională.

Populaţia feminină

Constatări:

- Descreşterea progresivă alarmantă, după adolescenţă, a nivelului performanţial al tinerelor cu aptitudini intelectuale înalte.
- Cotele mari de subrealizare profesională înregistrate în rândul populaţiei feminine adulte.

Indicatorii analizaţi în literatura psihopedagogică:

- nivelul realizărilor şcolare sau universitare;
- diferenţa specifică de abilitate intelectuală între populaţiile feminină şi masculină;
- alegerea şi evoluţia carierei profesionale;
- imaginea de sine;
- stereotipurile de sex-rol;
- efectele şcolarizării în şcoli/clase de fete;
- intervenţia curriculară.
- *Efectul Horner* sau *frica de succes* (sindrom de evitare a succesului academic; reuşita este percepută şi trăită mai mult ca eşec decât ca succes real; tinerele dotate au tendinţa de a-şi asocia competenţa intelectuală superioară cu lipsa feminităţii, nepopularitatea, nonconformismul sancţionat, riscul de ridicol sau de neadecvare la situaţiile sociale particulare, posibilitatea respingerii de către societatea feminină obişnuită şi pe cea a indezirabilităţii în societatea masculină.

Trăsăturile psihocomportamentale ale femeilor cu aptitudini intelectuale înalte:

independenţă în gândire şi acţiune, activism, spirit exploratoriu, senzitivitate mărită, trăiri afective profunde, seriozitate în abordarea problemelor profesionale şi personale, gândire flexibilă, imaginaţie, spirit de aventură, curaj, siguranţă de sine, tendinţă către perfecţionism, agresivitate.

Riscurile specifice copilului cu aptitudini intelectuale înalte

1. Dizarmoniile dezvoltării psihice

● *Desincronia* este termenul propus şi teoretizat de profesorul francez J.C. Terrassier, 1989, pentru a desemna decalajul dintre dezvoltarea cognitivă/intelectuală şi cea emoţională. Un copil cu acest sindrom înţelege cu uşurinţă ceea ce colegii lui de vârstă vor înţelege abia peste 3, 5 sau 7 ani, dar nu poate suporta, la fel ca aceştia, nici cele mai banale frustraţii şi conflicte din viaţa cotidiană. Evoluţia aritmică a vieţii cognitive şi emoţionale îl face mult mai vulnerabil şi, contrar aşteptărilor, mai dependent de semeni.

● *Nesincronizarea dezvoltării intelectuale şi psihomotorii,* care determină inabilitatea gestuală. Competenţele motrice ating mai târziu nivelul celor intelectuale, motivând astfel intervalele mari de timp dintre formarea deprinderilor de citit şi ale celor de scris (relativa întârziere grafo-motrică şi alte dificultăţi de învăţare).

2. Dificultăţile dezvoltării socio-emoţionale

● *Dificultăţi de socializare*

Frecventele reacţii de ostilitate din partea colegilor au ca resort invidia, neacomodarea, neînţelegerea, intoleranţa faţă de ideile, interesele, preferinţele diferite ale acestora. Complexitatea gândirii îi izolează din ce în ce mai mult de colegi şi le atrage persecuţii sub diferite forme. Adaptarea la mediul ostil nu se rezolvă întotdeauna în modalităţi superioare, care să le asigure acceptarea de către grup şi evoluţia statusului sociometric, ci şi la nivele inferioare, de suportare a convieţuirii, prin camuflarea şi inhibarea competenţelor înalte care îi diferenţiază de ceilalţi.

● *Dificultăţi de personalitate*

Cercetarea lor diferenţiază două categorii de copii performanţi, ale căror potenţialităţi intelectuale înalte reprezintă:

a) *o consecinţă aleatoare a genelor parentale*, nefiind precedată de patologii particulare şi fără a provoca dificultăţi de integrare a personalităţii, dacă au şansa suportului de identificare cu semenii din anturajul lor sau a întâlnirii unor parteneri la fel de evoluaţi;

b) *o reacţie de apărare împotriva angoaselor arhaice de neantizare, de fărâmiţare, de abandon.*

De obicei, copiii din ultima categorie caută să exercite un control exagerat asupra mediului, au stări depresive, manifestă tendinţa de a interpreta defavorabil, ca persecuţie, evenimentele negative trăite.

3. Inhibiţia intelectuală

Acest fenomen este specific unor grupuri de copii cu un QI foarte ridicat. Pentru aceştia, devine „vital", la un moment dat, să renunţe la exerciţiul inteligenţei lor. Ei trebuie să aleagă între suferinţa de a fi singuri, izolaţi printre semeni, şi suferinţa de a neutraliza cauza solitudinii lor, adică înalta abilitate intelectuală. Prin alegerea celei de-a doua variante, se evită decompensarea psihotică sau sinuciderea. Uneori se asociază, ca reacţie de apărare, cu dificultăţile de socializare.

4. Perfecţionismul

Deşi s-a constatat că tendinţele spre perfecţionism sau, altfel spus, spre autoimpunerea unor standarde de reuşită foarte înalte reprezintă o realitate cu incidenţă semnificativă la aceşti copii, cercetarea subiectului este extrem de sporadică. Mai mult, persistă o dilemă între a considera perfecţionismul, chiar în cazul excelenţei intelectuale, ca sindrom neurotic, ca trăsătură negativă de accentuare a depresiilor şi altor perturbări de adaptare, sau de a-l asocia complexului etiologic de determinare a succesului, încrederii în propriile puteri, eficacităţii, energiei şi optimismului.

Efectele negative ale perfecţionismului :

depresia, sentimentul ruşinii şi al vinovăţiei, rigiditatea, *pattern-ul* de gândire totul-sau-nimic, inhibiţia, frica de a ataca probleme mai complexe, cu un grad de dificultate mărit şi deci cu mare probabilitate de insucces în finalizare, evitarea experimentării noului şi ruşinea de greşeală şi eşec.

5. Depresia succesului

Sintagma *depresia succesului* este folosită pentru a desemna incapacitatea celui obişnuit să învingă de a face faţă eşecului accidental. Depresia succesului apare la unii copii care au experimentat doar succesul continuu.

6. Sinuciderile

Sinuciderile reprezintă în multe ţări una din primele cauze ale morţii adolescenţilor şi tinerilor. În ultimii 30 de ani, în SUA de exemplu, sinuciderea a fost identificată statistic ca fiind a treia cauză a decesului la acest segment populaţional (Robinson & Noble, 1995). Deşi nici acest subiect nu dispune de investigaţii ştiinţifice suficient de relevante, observaţiile de până acum prefigurează ipoteza că tinerii cei mai expuşi tragicului fenomen (în afara celor cu maladii psihice severe) sunt tinerii cu aptitudini intelectuale supramedii. Pentru România, nu deţinem asemenea situaţii statistice, dar cazurile raportate de şcoli şi universităţi sau mediatizate de presă par a confirma, şi aici, această ipoteză.

Cauzele care determină tentativa sinuciderii la aceşti tineri :

factorii situaţionali particulari, tendinţa spre perfecţionism, presiunile parentale şi şcolare, conflictele cu părinţii, profesorii şi colegii, izolarea, neputinţa comunicării, nepopularitatea, neacceptarea de către grupul de prieteni sau de către persoana de care subiectul s-a ataşat afectiv a eşecului de orice natură ar fi, dar care are o puternică semnificaţie pentru subiect.

Atitudini şi conduite dezirabile din partea educatorilor

- Includerea în asistenţa pedagogică diferenţiată pentru elevii cu capacităţi intelectuale înalte şi a categoriilor speciale ale acestui segment populaţional, chiar dacă acestea nu ating performanţele apreciate la nivelul competiţiilor şcolare.

- Aprecierea calităţii activităţii instructiv-educative dintr-o şcoală, nu numai în termeni de număr şi de „importanţă" a premiilor obţinute de elevi, ci şi prin indicatorii calitativi şi de proporţie a suportului acordat elevilor pentru a-şi atinge nivelele maxime ale capacităţilor intelectuale, deprinderilor, abilităţilor şi atitudinilor cu privire la educaţia permanentă, la adaptarea prin modalităţi superioare în microgrupurile de apartenenţă, la optimizarea climatului de studiu şi de viaţă şcolară, familială, comunitară etc.

- Centrarea obiectivelor educaţionale pe evoluţia cognitivă, afectivă şi atitudinală a copilului şi nu pe materia de predat sau pe rezultatul la examene.

- Solicitarea specialiştilor în domeniu pentru conştientizarea, prevenirea şi tratarea prin strategii psihopedagogice specializate a efectelor colaterale negative ale dotării intelectuale superioare.

- Promovarea în microgrupurile de elevi a atitudinilor de acceptare, înţelegere, prietenie faţă de colegii cu capacităţi intelectuale şi interese cognitive deosebite şi diminuarea atitudinilor şi reacţiilor de ostilitate, invidie, suspiciune, persecuţie etc., întâlnite în lumea imperfectă moştenită de la adulţi.

5. Teoria curriculum-ului diferenţiat şi personalizat

5.1. Curriculum – conceptualizare

Timp îndelungat, conceptul de curriculum a reprezentat unul dintre cele mai controversate concepte ale pedagogiei. Definiţiile, extrem de diverse şi contradictorii, au variat, pe parcursul secolelor al XVI-lea şi al XX-lea, în funcţie de concepţia pedagogică a autorilor şi de metodologia de cercetare a conceptului, adoptată în funcţie de tradiţiile literaturilor pedagogice exprimate în principalele limbi de circulaţie internaţională (engleză, franceză, germană), în funcţie de priorităţile şi caracteristicile reformelor învăţământului şi ale educaţiei.

În prezent, conceptul este folosit în mai multe accepţiuni. În sensul cel mai larg, curriculum semnifică întreaga experienţă de învăţare dobândită în contexte educaţionale formale, nonformale şi informale. În sensul cel mai restrâns (sensul tradiţional), curriculum semnifică conţinuturile învăţării, obiectivate în planuri de învăţământ, programe şi manuale (ex. *Webster's Ninth New Collegiate Dictionary*, 1990: 1. cursurile oferite de o instituţie educaţională; 2. un set de cursuri ce constituie o arie de specializare, p. 316).

Între aceşti doi poli, s-a conturat accepţiunea redată mai jos, care vizează experienţa de învăţare şi de formare organizată de şcoală, în contexte formale şi nonformale, prin ansamblul funcţional al componentelor curriculare, proiectate şi implementate în interdependenţă (C. Creţu, 1998).

Definiţii

Curriculum desemnează ansamblul coerent de conţinuturi, metode de învăţare şi metode de evaluare a performanţelor şcolare, organizat în vederea atingerii unor obiective determinate (G.Văideanu, 1986).

Curriculum, în accepţiunea largă în care este vehiculat astăzi, presupune un sistem complex de „procese decizionale, manageriale sau de monitorizare care preced, însoţesc şi urmează proiectarea, elaborarea, implementarea, evaluarea şi revizuirea permanentă şi dinamică a setului de experienţe de învăţare oferite în şcoală. În sens restrâns, curriculum desemnează ansamblul documentelor de tip reglator sau de altă natură, în cadrul cărora se consemnează experienţele de învăţare" (A. Crişan, 1998).

Caracteristicile esenţiale ale curriculum-ului sunt „coerenţa, cunoaşterea interconexiunilor dintre elementele componente şi posibilitatea obţinerii unui *feedback* semnificativ în raport cu obiectivele urmărite" (G. Văideanu, 1986, p. 416).

Componentele curriculum-ului

- un sistem de consideraţii teoretice asupra educatului şi a societăţii;
- finalităţi şi obiective;
- conţinuturi sau subiecte de studiu selecţionate şi organizate cu scopuri didactice;
- metodologii de predare-învăţare;
- metodologii de evaluare a performanţelor şcolare.

(după Husen T., Postlethwaite, T.N. [coord.], 1985, 1994, *The International Encyclopedia of Education*, p. 1147).

Tipuri de curriculum

Dacă definirea conceptul de curriculum continuă să provoace neînţelegeri, nu acelaşi lucru se poate afirma în legătură cu tipologia curriculară şi, respectiv, cu definirea fiecărui tip de curriculum. Contribuţiile în acest domeniu sunt deosebit de importante nu numai pentru teoria curriculum-ului, ci şi pentru praxisul curricular. Delimitarea tipurilor de curriculum şi circumscrierea lor cît mai clară sunt utile educatorului practician în înţelegerea multiplelor faţete ale experienţei de învăţare.

Cele două clasificări pe care le redăm în continuare reliefează specificitatea tipurilor de curriculum, din perspectiva cercetării fundamentale a curriculum-ului (A) şi, respectiv, din perspectiva cercetării aplicative a curriculumului (B).

A. Tipurile de curriculum, din perspectiva cercetării fundamentale: curriculum general, curriculum specializat, curriculum subliminal, curriculum informal.

B. Tipurile de curriculum din perspectiva cercetării aplicative:
curriculum formal, curriculum scris, curriculum predat, curriculum învăţat, currriculum testat, curriculum recomandat (A.A. Glatthorn, 1987).

A. Curriculum general sau *core curriculum* oferă o bază de cunoştinţe, abilităţi şi comportamente obligatorii pentru toţi cursanţii, pe parcursul primelor stadii ale şcolarităţii. Durata educaţiei generale variază în funcţie de sistemul naţional de învăţământ. Conţinuturile educaţiei generale cunosc un proces de extensiune, prin integrarea, pe lângă ariile curriculare tradiţionale, circumscrise unor discipline consacrate în planurile de învăţământ, a unor tematici interdisciplinare, în special din sfera de studiu a „noilor educaţii". Curriculum general reprezintă fundamentul pe care aptitudinile speciale pot fi dezvoltate.

Curriculum specializat pe categorii de cunoştinţe şi aptitudini (literatură, ştiinţe umaniste, ştiinţe exacte, muzică, arte plastice şi dramatice, sporturi etc.) se focalizează pe îmbogăţirea şi aprofundarea competenţelor, pe exersarea abilităţilor înalte, pe formarea comportamentelor specifice determinării performanţelor în domenii particulare de studiu.

Curriculum subliminal emerge ca experienţă de învăţare din mediul psiho-social şi cultural al clasei de elevi, al şcolii, al universităţii. Climatul de studiu, personalitatea profesorilor, relaţiile interpersonale, sistemul de recompensări şi sancţionări sunt elemente semnificative ale mediului instrucţional ce influenţează imaginea de sine, atitudinile faţă de alţii, sistemul propriu de valori etc. În mod special, evoluţia afectivităţii este influenţată de climatul nestructurat al vieţii din instituţia educaţională.

Curriculum informal derivă din ocaziile de învăţare oferite de societăţi educaţionale nonguvernamentale, din *mass-media*, din viaţa muzeelor, a instituţiilor culturale, religioase, din atmosfera cotidiană a familiei etc.

B. Curriculum recomandat de un comitet special de experţi sau de autorităţi guvernamentale ca fiind cel mai bun la un moment dat. În viziunea autorului, curriculum recomandat este util profesorilor ca un ghid general, dar el ignoră de obicei realităţile şcolii.

Curriculum scris, care are un caracter oficial şi este specific unei instituţii educaţionale concrete. Autorul tipologiei menţionează că acest curriculum este esenţial, dar adesea el nu este consonant cu ceea ce se predă de fapt în şcoală.

Curriculum predat reprezintă experienţa de învăţare oferită direct de educatori elevilor în activitatea curentă.

Curriculum de suport, care desemnează materialele curriculare adiţionale, precum culegeri de texte şi de exerciţii, timpul alocat experienţei de învaţare de către cadrele didactice, cursuri de perfecţionare şi de specializare, echipamente electronice pentru valorizarea *soft-ware* instrucţional etc.

Curriculum testat este experienţa de învăţare transpoziţionată în teste, probe de examinare şi alte instrumente de apreciere a progresului şcolar.

Curriculum învăţat semnifică ceea ce elevul achiziţionează de fapt, ca o rezultantă a acţiunii cumulate a celorlate tipuri de curriculum.

5.2. Definirea obiectivelor

Obiectivele curriculum-ului diferenţiat şi personalizat decurg, la fel ca şi obiectivele curriculum-ului obişnuit, din idealul educaţional şi finalităţile sistemului de învăţământ.

La nivelul Legii învăţământului, idealul şi finalităţile învăţământului sunt prezentate sub forma unui set de aserţiuni de politică educaţională (*Legea învăţământului*, 1995, art.3 [2], 4 [1]. Ele se constituie într-un sistem de referinţă în elaborarea Curriculum-ului Naţional.

Reforma învăţământului propune un nou demers curricular, axat pe o serie de principii care deschid calea proiectării şi aplicării educaţiei diferenţiate şi personalizate:

A. Principii privind curriculum-ul ca întreg

- Curriculum-ul trebuie să respecte caracteristicile de vârstă ale elevului, corelate cu principiile psihologice ale învăţării.
- Curriculum-ul trebuie să-i ajute pe elevi să-şi descopere disponibilităţile şi să le valorifice la maximum în folosul lor şi al societăţii.

B. Principii privind învăţarea

- Elevii învaţă în stiluri diferite şi în ritmuri diferite.

C. Principii privind predarea

- Profesorii trebuie să creeze oportunităţi de învăţare diverse, care să faciliteze atingerea obiectivelor propuse.
- Profesorii trebuie să descopere şi să stimuleze aptitudinile şi interesele elevilor.

D. Principii privind evaluarea

- Evaluarea trebuie să-i conducă pe elevi la o autoapreciere corectă şi la o îmbunătăţire continuă a performanţelor.

(Selecţie din *Curriculum Naţional pentru învăţământul obligatoriu. Cadru de referinţă*. cap. II, pp. 15-16: „Principii şi criterii de constituire a noului Curriculum Naţional", Consiliul Naţional pentru Curriculum, Ministerul Educaţiei Naţionale, 1998)

În viziunea Reformei învăţământului, obiectivele ciclurilor curriculare sunt definite astfel:

„**Ciclul achiziţiilor fundamentale** (grupa pregătitoare a grădiniţei, clasele I-II):

- asimilarea elementelor de bază ale principalelor limbaje convenţionale (scris, citit, calcul aritmetic);
- stimularea copilului în vederea perceperii, cunoaşterii şi stăpânirii mediului apropiat;
- stimularea potenţialului creativ al copilului, a intuiţiei şi a imaginaţiei;
- formarea motivării pentru învăţare, înţeleasă ca o activitate socială.

Ciclul de dezvoltare (clasele III-VI) are ca obiectiv major formarea capacităţilor de bază necesare pentru continuarea studiilor. Ciclul de dezvoltare vizează:

- Dezvoltarea achiziţiilor lingvistice şi încurajarea folosirii limbii române, a limbii materne şi a limbilor străine pentru exprimarea în situaţii variate de comunicare.
- Dezvoltarea unei gândiri structurate şi a competenţei de a aplica în practică rezolvarea de probleme.
- Familiarizarea cu o abordare pluridisciplinară a domeniilor cunoaşterii.
- Constituirea unui set de valori consonante cu o societate democratică şi pluralistă.
- Încurajarea talentului, a experienţei şi a expresiei în diferite forme de artă.
- Formarea responsabilităţii pentru propria dezvoltare şi sănătate.
- Formarea unei atitudini responsabile faţă de mediu.

Ciclul de observare şi orientare (clasele VII-IX) are ca obiectiv major orientarea în vederea optimizării opţiunii şcolare şi profesionale ulterioare:

- Descoperirea de către elev a propriilor afinităţi, aspiraţii şi valori în scopul constituirii unei imagini de sine pozitive.
- Formarea capacităţii de analiză a setului de competenţe dobândite prin învăţare, în scopul orientării spre o anumită carieră profesională.
- Dezvoltarea capacităţii de a comunica, inclusiv prin folosirea diferitelor limbaje specializate.
- Dezvoltarea gândirii autonome şi a responsabilităţii faţă de integrarea în mediul social."

(*Curriculum Naţional pentru învăţământul obligatoriu. Cadru de referinţă.* cap. III, pp. 17-18: „Finalităţile nivelurilor de învăţământ şi obiectivele ciclurilor curriculare", Consiliul Naţional pentru Curriculum, Ministerul Educaţiei Naţionale, 1998)

Finalitatea generală a programelor educaţionale individualizate şi personalizate este adaptarea curriculum-ului la posibilităţile şi nevoile specifice elevilor ţintă (în cazul de faţă: elevii supramediu dotaţi aptitudinal). Aplicarea în practică a acestor programe este stipulată expres prin Legea învăţământului, art.5 (2): **„Statul promovează principiile învăţământului democratic şi garantează dreptul la educaţia diferenţiată, pe baza pluralismului educaţional"**.

Pentru fiecare arie curriculară şi pentru fiecare disciplină sunt definite *obiectivele de referinţă*.

Obiectivele de referinţă (denumite şi „obiectivele ţintă", engl. *attainement targets* sau engl. *core objectives*) reprezintă un concept relativ nou în pedagogie, concept ce desemnează un nou tip de obiective. După lungi dezbateri purtate în diferite centre naţionale de dezvoltare curriculară (Suedia, Germania, Franţa, Anglia, Olanda, Norvegia, Spania etc.), dezbateri semnalate şi în literatura pedagogică (v. J.C. van Bruggen, 1993), s-a impus o nouă orientare în legătură cu nivelul de specificitate sau de generalitate al obiectivelor înscrise în programele disciplinelor de învăţământ.

Astfel, ca nivel de generalitate, obiectivele referenţiale se plasează între obiectivele generale (în accepţiunea dată de G. de Landsheere, 1979) şi obiectivele operaţionale (definite printre alţii de Popham, 1969, şi Bloom, 1971).

Opţiunea pentru definirea obiectivelor de învăţământ la un nivel mediu de generalitate este argumentată în documentele de politică curriculară adoptate de diferite state (Curriculum Naţional), prin necesitatea de a flexibiliza cadrul de interpretare a acestor obiective, pe segmentul *obiective prescrise de stat – obiective formulate de şcoală, în colaborare cu elevii, părinţii acestora şi comunitatea locală.*

„Tendinţa generală este ca obiectivele referenţiale să nu fie prea specifice, pentru că ele sunt expresia aşteptărilor societăţii ca întreg; or, aceste aşteptări nu sunt monolitice, fapt care impune cerinţa pedagogică de a se lăsa suficient spaţiu pentru interpretări şi adaptări..." în contexte şcolare concrete (van Bruggen, 1993). Programele pe discipline de învăţământ, elaborate de Consiliul Naţional al Curriculum-ului din România, în cadrul actualei reforme a învăţământului, se înscriu în această orientare şi formulează obiective de referinţă.

Aşadar, obiectivele de referinţă oferă un cadru generos pentru proiectarea unui curriculum diferenţiat şi personalizat, inclusiv pentru elevii cu predispoziţii aptitudinale înalte. Corelate cu standardele superioare de performanţă şcolară, obiectivele de referinţă pot orienta cadrele didactice în adaptarea procesului de predare-evaluare în acord cu cerinţele specifice acestor elevi.

Standardele de performanţă şcolară (minimale, medii şi superioare), definite pentru sfârşit de ciclu şcolar (primar, gimnazial, liceal), ajută profesorii să aprecieze nivelul de succes şcolar al fiecărui elev. Prin compararea nivelului succesului şcolar individual cu nivelul disponibilităţilor aptitudinale, apreciate şi prin metode complementare celor docimologice, specifice diagnozei psihologice (v. capitolul 4), precum şi cu nivelul vârstei cronologice, se determină standardele de performanţă individuală.

Direcţiile modificării curriculum-ului decurg din caracteristicile psihocomportamentale ale elevilor ţintă.

Caracteristicile psihocomportamentale cu frecvenţă maximă în cadrul populaţiei şcolare cu aptitudini supramedii sunt, totodată, caracteristicile de care trebuie să se ţină seama, ca puncte de plecare, în definirea obiectivelor unui curriculum adaptat:

- capacitatea de înţelegere mărită (acces la subiecte cu grad de dificultate sporit);
- posibilitatea asimilării unui volum mărit de cunoştinţe (antrenarea elevului în sarcini de o întindere mai mare);
- ritm rapid de învăţare (redimensionarea raportului sarcină-timp de rezolvare);
- senzitivitate şi creativitate (formularea unor obiective operaţionale care să vizeze antrenarea specială a acestor caracteristici);
- nivele înalte de motivaţie (întărirea motivaţiei intrinseci prin recunoaştere, valorizare, evidenţiere etc.);
- implicare afectivă mărită (suport afectiv sporit în situaţii de eşec);
- curiozitate intelectuală (ocazionarea unor situaţii variate de învăţare);
- dorinţa de confirmare, recunoaştere a succeselor (implicare în competiţii şi alte activităţi cu caracter demonstrativ, în grupuri diferite).

În definirea obiectivelor educaţionale, trebuie să se **respecte principiul echilibrului dintre obiectivele cognitive, afective şi psihomotrice**. Acest principiu este general valabil pentru toate categoriile de elevi. Subliniem însă că elevii cu dispoziţii aptitudinale intelectuale excepţionale sunt mai vulnerabili, comparativ cu alte categorii de elevi, la riscul „desincroniei" de dezvoltare (evoluţia inegală, neunitară pe cele trei dimensiuni: intelectuală, emoţională şi psihomotrică).

În proiectarea situaţiilor de învăţare, trebuie să se aplice cât mai mult posibil **principiul individualizării sau al personalizării**, în vederea respectării stilurilor personale de lucru.

5.3. Conţinuturi diferenţiate şi personalizate

Organizarea diferenţiată sau personalizată a conţinuturilor

Ce este?

În esenţă, această modalitate de organizare a conţinuturilor vizează adaptarea procesului instructiv educativ la posibilităţile aptitudinale, la nivelul intereselor cognitive, la ritmul şi la stilul de învăţare al elevului. În termeni de politică educaţională, strategia diferenţierii curriculare se exprimă prin trecerea de la „o şcoală pentru toţi", la „o şcoală pentru fiecare".

În concepţia de ansamblu a reformei curriculare din România, această strategie de organizare a conţinurilor este recomandată atât pe considerente psihopedagogice, cât şi ca o direcţie a integrării şi compatibilizării proceselor educaţionale în spaţiul euroatlantic.

Cum se face?

Există numeroase aspecte ale adaptării curriculum-ului în acord cu trebuinţele de dezvoltare şi de afirmare ale predispoziţiilor aptitudinale generale şi specifice (care se manifestă pe diferite nivele, de la retardat, până la supramediu şi la supradotat).

Direcţiile diferenţierii experienţei de învăţare făcută de către profesor:

- *conţinuturi;*
- *metode de predare-învăţare;*
- *mediu psihologic;*
- *standarde de performanţă.*

Aspectele diferenţierii experienţei de învăţare din perspectiva elevului:

- *extensiunea cunoştinţelor;*
- *profunzimea înţelegerii;*
- *ritmul;*
- *stilul de învăţare (creativ, reproductiv, investigativ etc.).*

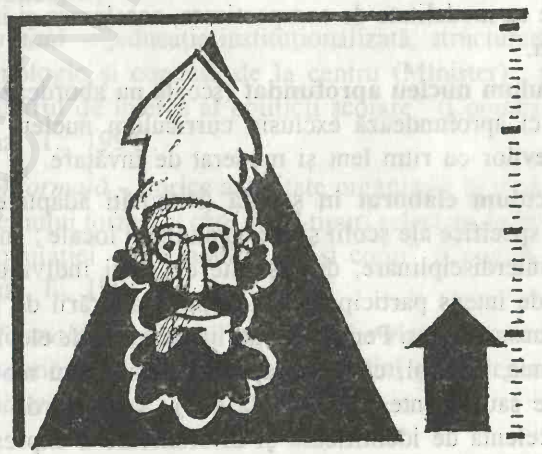
Observaţii

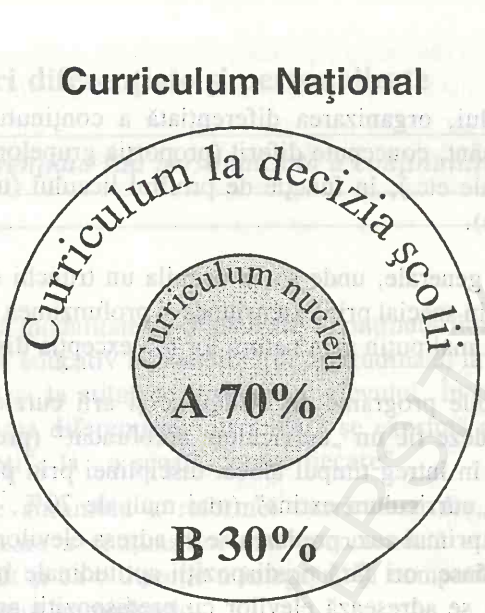
La nivelul liceului, organizarea diferenţiată a conţinuturilor apare în chiar planurile de învăţământ, concepute diferit (proporţia grupelor de discipline, natura disciplinelor opţionale etc.), în funcţie de profilul liceului (teoretic, vocaţional cu specializări multiple).

La nivelul şcolii generale, unde se va asimila un trunchi comun de cunoştinţe, diferenţierea se face în special prin extensiunea şi profunzimea cunoştinţelor propuse spre învăţare şi mult mai puţin prin natura lor (cu excepţia disciplinelor opţionale).

În acest sens, noile programe pe discipline şi arii curriculare lasă la decizia profesorilor să abordeze fie un „curriculum aprofundat" (predarea se limitează la 70% din programă, în întreg timpul alocat disciplinei prin planul de învăţământ), fie să abordeze un „curriculum extins" (mai mult de 70%, cu predare în acelaşi interval de timp). În primul caz, predarea se va adresa elevilor cu interese cognitive normale sau mai reduse, ori fără predispoziţii aptitudinale în domeniul respectiv. Cel de-al doilea caz se adresează elevilor cu predispoziţii aptitudinale înale şi cu interese deosebite pentru aria curriculară deosebită. Aici, ritmul de însuşire va fi mai alert, conţinuturile vor fi *compactizate* prin reducerea repetiţiilor sau a exerciţiilor şi prin alocarea timpului astfel câştigat abordării unor cunoştinţe în plus sau la nivele de dificultate sporită.

Pentru *core curriculum*, diferenţierea o face profesorul clasei (când diferenţierea se aplică în cadrul aceleiaşi clase) sau conducerea şcolii şi catedra, atunci când se optează pentru predarea pe clase omogene de aptitudini. De altfel, forma de organizare a procesului de învăţământ este unul dintre factorii determinanţi pentru succesul startegiei de personalizare a curriculum-ului.





A. 70% – Curriculum nucleu

Curriculum de bază sau trunchiul comun de experienţe de învăţare, ce constituie unicul sistem de referinţă pentru toate tipurile de evaluare externă şcolii şi care va fi consemnat la nivelul standardelor naţionale de performanţă.

B. 30% – Curriculum la decizia şcolii

B. 1. Curriculum extins (şcoala urmează sugestiile oferite de autoritatea centrală, prin programele incluse în Curriculum Naţional, pentru segmentul de 30%). Este recomandat pentru elevii cu aptitudini şi interese cognitive superioare ca modalitate de compactizare, accelerare şi îmbogăţire a curriculum-ului.

B. 2. Curriculum nucleu aprofundat (şcoala nu abordează deloc segmentul de 30%, ci aprofundează exclusiv curriculum nucleu. Se recomandă în special elevilor cu ritm lent şi moderat de învăţare.

B. 3. Curriculum elaborat în şcoală (activităţi adaptate posibilităţilor şi cerinţelor specifice ale şcolii şi ale comunităţii locale; în general, activităţi trans- şi interdisciplinare, desfăşurate de elevi individual sau în echipă, prin metode intens participative, de tipul elaborării de proiecte. Se recomandă tuturor elevilor. Pentru categoriile speciale de elevi dotaţi (dezavantajaţi economic, cultural, cu handicapuri senzoriale sau motrice, cu dificultăţi emoţionale sau de integrare socială etc.), acest tip de curriculum este o ocazie excelentă de identificare şi diversificare a expresiei aptitudinale.

5.4. Caracteristicile generale ale metodologiei de elaborare a unui curriculum

1. Globalitatea în raport cu:

a. *sursele unui conţinut pertinent:*
- evoluţia ştiinţelor exacte
- evoluţia tehnologiei
- evoluţia lumii muncii
- evoluţia ştiinţelor sociale şi umane
- evoluţia culturii şi artei
- dezvoltarea excepţională a sportului
- impactul sporit al viitorului
- aspiraţiile tineretului
- importanţa crescândă a mijloacelor de informare în masă
- achiziţiile cercetării pedagogice
- problematica lumii contemporane (G. Văideanu, 1985).

b. *subsistemele sistemului de învăţământ:*
- învăţământul preşcolar
- învăţământul primar
- învăţământul gimnazial
- învăţământul profesional
- învăţământul liceal
- învăţământul post-liceal

c. *tipurile de educaţie:*
- *educaţia formală* – „educaţie instituţionalizată, structurată în mod ierarhic, gradată cronologic şi condusă de la centru (Minister); prin tradiţie, ea a constituit centrul de interes al politicii şcolare" (Coombs şi Ahmed, 1974, *apud* Cozma, T., 1994).
- *educaţia nonformală* – „orice activitate organizată în mod sistematic, creată în afara sistemului formal şi care oferă tipuri selectate de învăţare subgrupelor specifice populaţiei – atât adulţi, cât şi copii" (Coombs şi Ahmed, 1974, *apud* Cozma, T., 1994).
- *educaţia informală* – „procesul ce durează o viaţă, prin care fiecare persoană dobândeşte cunoştinţe, îndemânări, aptitudini şi înţelegere din experienţele zilnice" (*ibidem*).

Caracteristicile celor trei tipuri de educaţie:

Educaţia formală este o educaţie instituţionalizată, structurată, sistematizată, dirijată, şi care reclamă competenţă didactică. Educaţia formală constituie o perioadă de educaţie intensivă, în sensul de condensare a etapelor de achiziţii. Pentru elevi, educaţia formală nu reprezintă decât o introducere în sfera culturii şi o pregătire iniţială pentru specializarea profesională şi în sens larg, pentru educaţia permanentă. Realizarea educaţiei formale presupune prezenţa unei categorii profesionalizate: corpul didactic (*ibidem*).

Educaţia nonformală desemnează, în mod tradiţional, educaţia extraşcolară, concepută complementar cu educaţia formală. Prin natura şi specificul ei, educaţia nonformală atestă alte aspecte ale demersului formativ: varietate, flexibilitate, diferenţierea conţinuturilor şi a tehnicilor de lucru, caracterul opţional sau facultativ, implicarea mai mare în actul educaţional a înseşi persoanelor educate. Activităţile de educaţie nonformală se desfăşoară, în general, prin colaborarea cadrelor didactice cu părinţii şi alte instituţii din comunitate (*ibidem*).

Educaţia informală reprezintă întreaga achiziţie autonomă a persoanei. Acest tip de educaţie precede şi depăşeşte ca durată, conţinut şi modalităţi educaţia formală. Conţinuturile educaţiei informale se caracterizează printr-o mare dispersie, discontinuitate, necorelare şi nearticulare. Selecţia şi receptarea imensului capital informaţional al acestui tip de educaţie depind în mod decisiv de educaţia formală şi nonformală primită şi valorificată de individ, precum şi de mediul său profesional, social şi familial de existenţă.

Atenţionăm cititorul asupra existenţei mai multor sensuri ale tipurilor de educaţie formală, nonformală şi informală. Din perspectiva activităţilor de învăţare pe care le angajează educaţia permanentă, precum şi a modalităţii de finalizare a cursurilor, *tipul de educaţie formală* este definit ca activitate desfăşurată în instituţii specializate (grădiniţe, şcoli, universităţi, centre de formare), conform unui curriculum oficial, care se finalizează cu dobândirea de certificate sau de diplome. Orice activitate educaţională care nu este sancţionată prin diplome sau prin certificate, chiar dacă se desfăşoară în instituţii specializate, este denumită *educaţie nonformală*.

Educaţia informală este asimilată de alţi autori cu educaţia nonformală descrisă de noi mai sus, iar pentru educaţia informală (în sensul de asemenea menţionat) se vehiculează termenul *de educaţie incidentală*.

Articularea celor trei tipuri de educaţie este fundamentală în antrenarea şi dezvoltarea aptitudinilor. Trecerea la o *societate educaţională* determină din ce în ce mai activ o nouă redistribuire a resurselor alocate educaţiei, activităţii aducătoare de venituri şi a timpului liber. După un studiu realizat în cadrul Programului de Reformă a învăţământului superior din România, 1998, dacă funcţiile tradiţionale ale instituţiilor educative erau, până acum, formarea competenţelor de bază,

socializarea, pregătirea pentru viaţa activă, selecţia şi emanciparea socială şi culturală, în viitor, ele vor trebui reconsiderate din perspectiva următoarelor **evoluţii recente:**

- „Trunchiul comun de competenţe de bază (cunoştinţe, deprinderi, atitudini şi valori) nu mai poate fi garantat pe toată durata vieţii, printr-o instruire minimală.
- Competenţele se depreciază rapid, datorită evoluţiei cunoaşterii, a tehnologiilor şi organizării social-politice.
- Socializarea exclusiv prin educaţie formală are limite importante; se vorbeşte astăzi de «socializare secundară», realizată prin interacţiunea şcolii şi universităţii cu alte medii educative.
- Formarea profesională iniţială este într-un decalaj continuu faţă de evoluţia pieţei muncii.
- Metoda de selecţie culturală şi socială bazată exclusiv pe performanţele academice a devenit chestionabilă; s-a constatat că viaţa activă are alte exigenţe şi, de multe ori, testele de evaluare folosite în şcoli şi universităţi nu sunt relevante pentru reuşita socială şi profesională (din acest motiv, multe universităţi occidentale au inclus experienţa în viaţa activă ca un criteriu de selecţie şi orientare).
- Dată fiind oferta largă de exprimare şi manifestare a libertăţilor individuale pe care le oferă societatea civilă (*media*, viaţa asociativă, sindicate, grupuri de interes, comunicarea electronică), acţiunea emancipatorie a şcolii şi universităţii este mai limitată decât în prioada în care aceste instituţii deţineau monopolul educaţiei (de exemplu, în sec. XVIII-XIX)."

Toate aceste evoluţii au implicaţii importante în conceperea proceselor de învăţământ pentru elevii capabili de performanţe:

Conceptul de performanţă trebuie el însuşi redimensionat din perspectiva acestor evoluţii. Performanţa şcolară tradiţională, axată pe volumul şi precizia cunoştinţelor însuşite în şcoală şi demonstrate în contexte competiţionale mai mult sau mai puţin algoritmizate, de tipul olimpiadelor şi al concursurilor academice obişnuite, pare insuficient adecvată provocărilor anunţate de aceste evoluţii.

Sugerăm conceperea unor cadre, nu doar competiţionale, ci şi colaborative, de manifestare a performanţei.

Evaluarea capacităţilor ar trebui să aibă loc, alături de modalităţile consacrate, şi prin contextualizare în viaţa reală, în special prin referire la capacitatea de valorificare a experienţei educaţionaale informale.

Totodată, capacităţi extra-academice, precum toleranţa la eşec, potenţarea succesului deja obţinut, evitarea sau negocierea conflictelor, adaptarea prin modalităţi comportamentale superioare etc. ar trebui să fie incluse, de asemenea, în lista criteriilor de evaluare a performanţei.

2. Coerenţa – pe axa: ideal educaţional → scopuri educaţionale → obiective educaţionale pentru elevii cu aptitudini înalte → criteriile de pertinenţă ale curriculum-ului → principiile didacticii tradiţionale şi moderne → forme de organizare a experienţelor de învăţare/metode, procedee, tehnici didactice → criterii şi standarde de evaluare a capacităţii elevilor cu aptitudini înalte (cu valoare de *feedback* pentru identificare, diagnosticare, prognosticare).

3. Relevanţa curriculum-ului

„Relevanţa" semnifică concordanţa între cerinţele individului dotat şi cele ale societăţii.

- ***relevanţă aptitudinală:*** formele şi nivelele de manifestare a capacităţii individului dotat;
- ***relevanţă psihologică:*** nevoile cognitive, afective şi etice ale individului dotat;
- ***relevanţă ecologică-socială:*** mediul de provenienţă (familială, socială, culturală, economică, etnică: rurală-urbană; permisiv-autoritară; tradiţionalistă, conservatoare, inovativă, creativă);
- ***relevanţă naţională:*** contextul naţional (politic, economic, social, cultural, religios etc.);
- ***relevanţă universală:*** problematica lumii mondiale (valori, procese, tendinţe);
- ***relevanţă temporală:*** experienţa de viaţă şi educaţională anterioară.

4. Echilibrul optim între curriculum-ul general şi curriculum specific pentru nivelele aptitudinale înalte:

- ponderea conţinuturilor pentru care elevul dotat manifestă interese şi înclinaţii şi ponderea conţinuturilor obligatorii;
- echilibrul între obiectivele culturii generale şi cele ale antrenării în aria de manifestare a abilităţilor performante;
- echilibrul între categoriile comportamentale vizate;
- echilibrul între formele de organizare a învăţământului pentru dotaţi şi variantele acestuia;
- echilibrul ponderal între asistenţa psihopedagogică acordată „punctelor tari" şi „punctelor slabe" ale prestaţiilor elevilor cu aptitudini înalte.

5. Integrarea şi compactizarea conţinuturilor pentru elevii cu aptitudini înalte sunt modalităţi interpretate în special ca o rezultantă a cooperării diferiţilor agenţi din câmpul educaţional (individuali şi colectivi, formali şi nonformali, guvernamentali şi nonguvernamentali) în elaborarea, planificarea şi realizarea curriculum-ului.

5.5. Schema adaptării curriculum-ului pentru predarea diferenţiată şi personalizată (C. Creţu, 1998)

Adaptare prin:

Conţinuturi	Proces didactic	Mediu (fizic, psihologic, social)	Evaluare

Prin:

Stil	Volum	Profunzime	Ritm

De către:

Şcoală	Familie	Comunitate

Relevantă pentru:

Aptitudini. Creativitate. Motivaţie.
+
Afectivitate. Imagine de sine. Atitudini.

BCU IASI CENTRALA UNIVERSITARA

5.6. Modalităţi şi exerciţii de adaptare a curriculum-ului

Diferenţierea prin:

a) conţinut; b) proces; c) mediu; d) produs.

a) Adaptarea conţinuturilor la o categorie anume de elevi cu aptitudini înalte trebuie să aibă în vedere atât aspectul cantitativ (volum de cunoştinţe), cât şi calitativ (interesarea nivelelor înalt funcţionale ale fiecărui proces cognitiv, adecvarea la viteza şi stilul de învăţare şi conexiunile interdisciplinare).

b) Principalele procese psihice vizate de curriculum-ul pentru elevii cu aptitudini intelectuale înalte sunt:

- *gândirea critică şi creativă;*
- *învăţarea independentă (procesele psihice implicate);*
- *procesele comunicării inter- şi intrapersonale (particularităţile şi riscurile de integrare în microgrupuri);*
- *procesele afective (cu accent pe emoţiile superioare, sentimente, pasiuni).*

c) Atmosfera de lucru (fizică, psihologică, socială).

Caracteristici dezirabile ale ambianţei psihologice:

- *condiţii destinse, permisive de susţinere şi securizare;*
- *interstimularea prin promovarea transferurilor de opinii, aprecieri, observaţii, sugestii, experienţă;*
- *încurajarea exprimării originale, a gândirii divergente, a asumării riscului pentru producerea noului;*
- *acceptarea şi respectarea diferenţelor şi deosebirilor dintre indivizi;*
- *transparenţa şi comunicarea empatică;*
- *echilibrul între conduita competiţională şi cea cooperantă.*

d) Parcurgerea curriculum-ului are ca finalizare dezvoltarea unor capacităţi individuale ce se pot exprima în diverse proiecte şi produse, clasificabile în funcţie de:

- *instrumentul utilizat: scrise, orale, vizuale, kinestezice;*
- *procesele psihice predominant angajate: gândire critică sau creativă, învăţare independentă, comunicare etc.)*
- *conţinutul informaţional: interdisciplinare, arte, ştiinţe, limbi străine etc.*

Începuturile unei teorii a curriculum-ului diferenţiat

Problemele centrale ale al curriculum-ului şi întrebările stabilite de Harold Rugg şi de Comitetul pentru Curriculum (1924):

1. În ce etapă din viaţă ar trebui să se termine şcoala obligatorie?
2. Cum poate pregăti curriculum-ul pentru o participare eficientă în viaţa adultă?
3. Sunt consilierii şcolari curriculari obligaţi să formuleze un punct de vedere cu privire la meritele sau deficienţele societăţii actuale?
4. Şcoala ar trebui văzută ca o instituţie responsabilă pentru optimizarea societăţii?
5. Cum ar trebui să fie concepute şi predate conţinuturile curriculare?
6. Care este locul şi rolul disciplinelor în procesul educaţional?
7. Care parte a educaţiei ar trebui clasificată ca fiind „generală" şi care parte ar trebui clasificată ca fiind de „specializare" sau „ vocaţională" sau pur şi simplu „opţională"?
8. Currriculum-ul trebuie să fie elaborat în avans?
9. În ce măsură „organizarea" conţinuturilor se face din perspectiva gândirii elevului şi dezvoltării acesteia şi în ce măsură se face din perspectiva opiniilor consilierilor specializaţi în curriculum, opinii argumentate prin rezultatele experimentării?
10. În ce măsură curriculum-ul ar trebui să fie adaptat diferenţelor aptitudinale individuale?
11. Care ar trebui să fie forma de organizare a curriculum-ului?
    - Serii flexibil gradate de activităţi didactice cu referinţe la subiectele disciplinelor din planurile de învăţământ?
    - Serii rigid gradate de activităţi didactice în care fiecărui subiect să-i fie precizată activitatea didactică prin care să fie asimilat?
    - Secvenţe gradate de subiecte de studiu cu sugerarea activităţilor didactice de desfăşurat?
    - Precizarea achiziţiilor aşteptate de la elevi pentru fiecare nivel de studiu (clasă), o listă cu sugestii de activităţi şi un inventar de subiecte de studiat?
12. Cum poate fi relaţionată elaborarea curriculum-ul cu interesele spontane ale elevilor?

Fişe de diferenţiere a programelor educaţionale (C. Creţu, 1998)

Fişă de lucru

	Învăţarea în clasă		Învăţarea în afara clasei			
			Studiu individual		Învăţare colaborativă	
	Curriculum general	Curriculum specific	Curriculum general	Curriculum specific	Curriculum general	Curriculum specific
Obiective						
Resurse						
Conţinuturi						
Metode de predare						

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Fişă de lucru
(completare)

Metode de evaluare.						
Standarde de performanţă şcolară						
Mediul de învăţare (caracteristici fizice, psihologice, sociale)						
Produsele învăţării						

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Principii de elaborare a curriculum-ului diferenţiat şi personalizat pentru elevii cu disponibilităţi aptitudinale înalte

(Extras din Raportul prezentat de A. Harry Passow, exprimând părerile Consiliului pentru Curriculum şi iniţiat de *National/State Leadership Training Institute on Gifted/Talented)*

1. **Conţinuturile curriculare pentru elevii dotaţi şi talentaţi ar trebui să fie focalizate şi organizate astfel încât să includă idei, probleme şi teme mai elaborate, mai complexe şi mai profunde, care să integreze cunoaşterea cu şi prin procesele de gândire superioare.**

2. **Curricula pentru elevii dotaţi şi talentaţi ar trebui să permită dezvoltarea şi aplicarea deprinderilor de gândire creativă/productivă, pentru a le permite elevilor să reconceptualizeze cunoştinţele existente şi/sau să genereze noi cunoştinţe.**

3. **Curricula pentru dotaţi şi talentaţi ar trebui să-i facă pe elevi capabili să exploreze constant cunoştinţele şi informaţiile noi, să dezvolte o atitudine de valorizare a studiului în contextul convieţuirii într-o lume deschisă.**

4. **Curricula pentru elevii dotaţi şi talentaţi ar trebui să încurajeze o deschidere către selectivitate şi să folosească resurse specializate şi adaptate.**

5. **Curricula pentru elevii dotaţi şi talentaţi ar trebui să promoveze iniţiativa proprie, precum şi învăţarea şi dezvoltarea auto-dirijată.**

6. **Curricula pentru elevii dotaţi şi talentaţi ar trebui să susţină dezvoltarea capacităţii de cunoaştere de sine şi de înţelegere a relaţiilor cu alţii, cu instituţiile sociale, cu natura şi cultura.**

7. **Evaluările curriculum-ului pentru elevii dotaţi şi talentaţi ar trebui conduse în concordanţă cu principiile prioritare stabilite, cu accent pe abilităţile supramedii de gândire, pe creativitate şi pe excelenţă în performanţă şi produse.**

BCU IAŞI UNIVERSITY LIBRARY

Apel la imaginaţie

(Extras din Raportul prezentat de A. Harry Passow, exprimând părerile Consiliului pentru Curriculum şi iniţiat de *National/State Leadership Training Institute on Gifted/Talented)*

1. Materialul trebuie selectat pentru puterea sa de stimulare a imaginaţiei şi pentru valenţele sale de valorizare a imaginaţiei elevilor.
2. Conţinutul curriculum-ului va fi ales pentru maximizarea învăţării.
3. Conţinuturile trebuie să valorifice viaţa personală a elevului şi a profesorului.
4. Motivaţia îi face pe elevi să-şi dorească să înveţe. Motivaţia este o căutare a sensului (ca opus la nevoile biologice).
5. Imaginaţia este o calitate umană distinctă a minţii şi a spiritului. Ea este cheia motivaţiei.
6. Imaginaţia este puterea care redă semnificaţiile experienţei. Ea îl ridică pe educat deasupra lui însuşi. Ea eliberează oamenii de constrângerile biosociale.
7. Rutina, monotonia şi non-stimularea sunt lipsite de sens.
8. Conţinuturile ar trebui selectate conform interesului real al elevilor.
9. Elevii învaţă cel mai bine ceea ce ei doresc să ştie. Învăţarea eficientă este în relaţie cu motivaţia lor.
10. Conţinuturile trebuie să fie extraordinare! Elevul ar trebui să se perceapă pe el însuşi într-o „lume diferită" faţă de cea obişnuită. Conţinuturile trebuie să permită elevului să vadă în profunzime, să simtă mai intens şi să înţeleagă mai mult.
11. Materialele nu trebuie să fie bizare, ezoterice sau senzaţionale, romanţioase sau teatrale.
12. Materialele trebuie să difere în funcţie de stilurile persoanei, de maturitate şi de contextul cultural.
13. Profesorul trebuie să exemplifice o calitate imaginativă a minţii.
14. Profesorul trebuie să aibă încredere în posibilitatea determinării înţelegerii la elevi prin trezirea imaginaţiei. O condiţie importantă este încrederea.

Cele 4 principii ale lui Phenix pentru organizarea şi selectarea curriculum-ului
(P.H.Phenix, 1964)

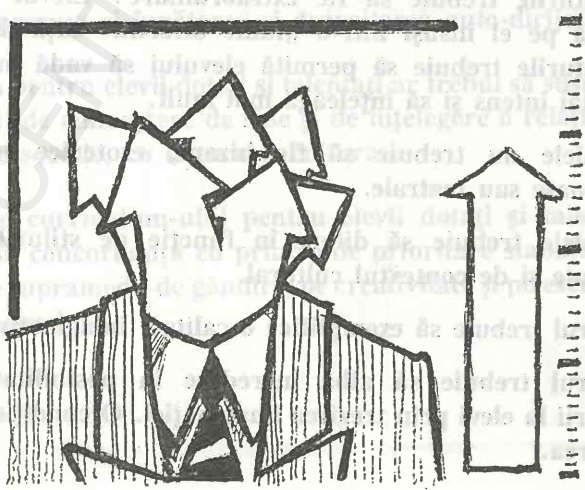
1. **Conţinutul învăţământului ar trebui să decurgă din însuşi demersul investigativ al domeniilor de studiu.**

2. **Selecţia conţinutului ar trebui să se facă după criteriul reprezentativităţii acestuia pentru domeniul de studiu. Scopul selecţiei este descoperirea, pentru fiecare disciplină, a acelor idei-germene sau idei-cheie care furnizează deschideri către înţelegerea întregii discipline. Dacă conţinutul este selectat cu atenţie, un volum mic de cunoştinţe poate fi suficient pentru dobândirea unei efective înţelegeri a unui corp imens de subiecte.**

3. **Conţinutul ar trebui să exemplifice metodele investigaţiei ştiinţifice. Cunoaşterea metodelor ajută individul să continue învăţarea şi să iniţieze investigaţii pe cont propriu.**

4. **Conţinuturile ar trebui să trezească imaginaţia.**

Notă: Primele 3 principii se referă la eficienţa în învăţare şi oferă o cale pentru reducerea volumului cunoştinţelor de achiziţionat.



BCU IASI CENTRALA UNIVERSITARA LIBRARY

5.7. Reforma curriculară şi conţinuturile specifice

Obiectivarea conţinuturilor specifice

- *Curriculum Naţional pentru învăţământul obligatoriu. Cadrul de referinţă (document reglator ce asigură coerenţa componentelor sistemului curricular).*
- *Planul-cadru de învăţământ, pentru clasele I-XII/XIII, cu plaje orare pentru fiecare arie curriculară şi disciplină.*
- *Programele şcolare flexibile cu permisivitatea opţiunii între abordarea exclusivă a curriculum-ului nucleu sau/şi a curriculum-ului extins. Ele stabilesc obiectivele cadru, obiectivele de referinţă, exemplele de activităţi de învăţare, conţinuturile învăţării, standardele de performanţă.*
- *Ghiduri şi norme metodologice elaborate cu scopul de a explica condiţiile de aplicare şi de monitorizare ale curriculum-ului.*
- *Manuale alternative cu adresabilitate pentru elevi cu diferite nivele aptitudinale.*
- *Materiale curriculare-suport (culegeri de texte şi exerciţii cu grad de complexitate şi dificultate sporit).*

5.8. Formele de organizare administrativă a curriculum-ului diferenţiat şi personalizat

- Grupe omogene de elevi după criteriile nivelelor aptitudinale şi ale intereselor cognitive.
- Accelerarea studiilor; precizarea variantelor de accelerare alese.
- Îmbogăţirea curriculum-ului prin programe de educaţie formală, nonformală şi informală.

(A) Gruparea elevilor în vederea desfăşurării activităţilor instructiv-educative

Grupele omogene se pot constitui pe baza unei largi game de criterii: vârstă intelectuală, maturitate socială, viteză de învăţare, interese, aptitudini etc. Departajarea elevilor în funcţie de aceste criterii se poate opera printr-o analiză a produselor activităţii axată pe corelarea următoarelor dimensiuni: asimilare excepţională în anumite domenii academice sau artistice, creativitate, autodirecţionare, preferinţe personale.

(1) Segregarea

(1.1) Gruparea elevilor în şcoli speciale

Avantaje

- asigurarea unei culturi generale superioare pentru acei copii care şi-au dovedit aptitudini şcolare globale, nemanifestându-şi încă înclinaţiile speciale;
- dezvoltarea aptitudinilor speciale;
- interstimularea;
- atragerea unor educatori cu calificare profesională înaltă şi, în general, specializaţi pentru activitatea didactică specială cu elevii dotaţi;
- existenţa unui nivel ridicat al moralului de grup, potenţat de ataşamentul faţă de şcoală, tradiţiile şi „ritualurile" acesteia;
- organizarea activităţii didactice în clase de dimensiuni mai mici;
- o dotare materială superioară;
- sprijinul şi colaborarea părinţilor şi autorităţilor locale. Gradul de implicare al acestora în susţinerea materială şi morală a demersurilor profesorilor în favoarea elevilor dotaţi este considerată a fi mai mare în asemenea şcoli.

Dezavantaje

- „segregarea" copiilor cu aptitudini supramedii, ca pericol social în sine;
- suprasolicitarea elevilor;
- riscul mărit de inadaptare socială a copiilor capabili de performanţe academice, generat de izolarea acestora de contextul social al generaţiei de vârstă;
- reducerea ocaziilor acestor copii de a se manifesta ca lideri, într-o măsură mult mai mare decât atunci când se repartizează natural, în şcolile obişnuite;
- pericolul stimulării unui „spirit de elită", a meritocraţiei, „aristocraţiei şcolare" şi a snobismului, dar şi
- demoralizarea elevilor de elită, stimularea sentimentului de inferioritate, fenomene mai intens trăite de indivizii supramediu dotaţi;
- privarea copiilor medii de stimularea intelectuală favorizată de contactul cu copiii dotaţi.

(1.2) Gruparea elevilor în clase omogene aptitudinal

Avantaje

- se pot organiza pentru un număr mai redus de elevi decât şcolile speciale, ceea ce le face accesibile din punct de vedere economic pentru aproape fiecare unitate şcolară şi familie;
- „segregarea" elevilor selecţionaţi din generaţia de vârstă este atenuată, elevii dotaţi rămânând integraţi în şcoala obişnuită şi având posibilitatea de a participa la viaţa specifică acesteia. Acelaşi fapt este valabil şi cu referire la „segregarea" profesorilor elevilor dotaţi.

Dezavantaje

- selecţia elevilor este mai puţin riguroasă şi admiterea mai permisivă;
- încărcătura mai mare de subiectivism în repartizarea profesorilor la aceste clase;
- nivelul pregătirii psiho-pedagogice şi de specialitate al profesorilor este în general mai coborât decât al celor selecţionaţi pentru predarea în şcolile speciale;
- baza materială şi informaţională la care au acces elevii claselor speciale este mai slabă, fiind proiectată a satisface cerinţele întregii mase de elevi ai şcolii obişnuite, iar timpul de folosire a acestei baze este inevitabil mai mic, fiind partajat cu celelalte clase.

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

(1.3) Gruparea elevilor în grupe omogene aptitudinal în cadrul aceleiaşi clase

Avantaje

- se reduc substanţial acuzaţiile legate de segregare;
- costurile economice sunt minime, comparativ cu celelalte forme de organizare a învăţământului pentru dotaţi;
- grupele speciale formate în cadrul unei clase sunt foarte flexibile atât din punct de vedere al dinamicii compoziţionale pe parcursul anului şcolar, în funcţie de evoluţia fiecărui elev din clasă, cât şi din cel al variabilităţii disciplinelor şi ponderii acestora în cadrul programelor speciale, în funcţie de interesele şi abilităţile elevilor;
- se permite realizarea transferurilor pozitive multiple între copiii cu diferite tipuri şi niveluri de abilităţi, în special dacă acestea sunt favorizate şi prin calitatea şi atitudinea personalului didactic.

Dezavantaje

- elevii selecţionaţi ca fiind relativ omogeni, după un criteriu, rămân totuşi eterogeni sub alte aspecte. De ex., grupele constituite din elevi admişi prin compatibilitatea scorurilor globale, la testele de inteligenţă, pot fi foarte diferite după performanţele obţinute la anumite obiecte de învăţământ sau după interesele cognitive manifestate;
- tratamentul didactic diferenţiat se reduce la aplicarea unei „programe îmbogăţite", centrată însă insuficient pe aprofundarea conţinutului şi pe elaborarea proiectelor instructiv-educative individuale;
- acelaşi profesor este nevoit să predea cel puţin la două niveluri diferite, pentru elevii dotaţi şi pentru cei obişnuiţi, fapt care generează supraîncărcarea sarcinii profesionale, cu tot cortegiul de efecte dezastruoase în timp, atât pentru elevi, cât şi pentru profesori;
- profesorii nu sunt selecţionaţi şi pregătiţi în mod special în domeniul pedagogiei elevilor dotaţi. Ca atare, ei nu pot fi obligaţi să instituie un învăţământ special şi, în general, nu sunt stimulaţi material printr-un sistem juridic expres.

(B) Accelerarea studiilor

Accelerarea studiilor: strategie didactică de reducere a perioadei de educaţie formală prin asigurarea condiţiilor de progres în ritm propriu pentru elevii cu aptitudini înalte.

Formele accelerării studiilor

- **admiterea devansată în clasa I;**
- **sărirea claselor;**
- **accelerarea studiilor prin întrepătrunderea claselor (parcurgerea unui ciclu şcolar în timp mai scurt)**
- **progresul continuu (sistemul creditelor);**
- **accelerarea studiilor la o singură disciplină;**
- **accelerarea studiilor în clase speciale pentru elevi talentaţi (fără sărirea claselor);**
- **accelerarea prin parcurgerea unui traseu curricular individual (schemă de orar individualizat);**
- **accelerarea prin efectuarea unor ore suplimentare, pe parcursul unui an şcolar sau în vacanţe;**
- **accelerarea prin sistemul de tutoriat;**
- **accelerarea prin sistemul de educaţie la distanţă;**
- **accelerarea prin stagii de elev-invitat la o universitate.**

BCU "Lucian Blaga" UNIVERSITY LIBRARY

Comentarii

(1) Admiterea devansată în clasa I

Analiza comparată a regulamentelor actuale de admitere în prima clasă şcolară, din numeroase sisteme naţionale de învăţământ, prezintă o gamă variată de concepţii. Dacă, în deceniile trecute, majoritatea legislaţiilor şcolare impuneau un minim de vârstă rigid, acum se constată o mai mare flexibilitate manifestată în concesii de la 6 luni la 3 ani avans. În unele ţări (Canada şi Anglia), s-a instituit o admitere dublă pe an. Vârsta de admitere variază între 4,9 ani (SUA) şi peste 8 ani, ponderea maximă centrându-se în jurul vârstei de 6 ani.

Parcurgând lista argumentelor pro şi contra admiterii devansate, se evidenţiază faptul că maximum de funcţionalitate este realizat atunci când ea se aplică unui număr limitat de copii precoci sub aspectul întreit al calităţilor intelectuale, fizice şi sociale, diagnosticate prin procedee specializate (ex. teste formale şi informale, interviuri cu părinţii şi educatoarele – dacă copilul are experienţă de preşcolarizare).

Concluzii:

- *copiii cu disponibilităţi aptitudinale deosebite, admişi în devans, îşi menţin precocitatea pe tot parcursul şcolarizării;*
- *admiterea devansată nu accentuează superioritatea la învăţătură, dar reprezintă un procedeu eficient de identificare a elevilor cu calităţi superioare;*
- *proiectele de admitere devansată trebuie să prevadă măsuri ulterioare de identificare a pseudo-dotaţilor. Din totalul elevilor înscrişi în clasa I mai devreme de 6 ani, în şcolile din Geneva, pe parcursul a 4 ani (1984-1988), doar 55% au reuşit la testele de admitere în clasa a II-a. Menţionăm că şcolarizarea s-a făcut în clase obişnuite.*

(2) Sărirea (telescoparea) claselor din cursul şcolarităţii, prin pregătirea concomitentă a două clase, practicată în şcoala elementară, şi „sărirea unor ani de studiu" la facultate, prin încredinţarea elevilor dotaţi din şcoala secundară a unei activităţi de nivelul facultăţii şi acordându-le un avans, dacă reuşesc cu succes la examenul de admitere. Acest sistem are tradiţie în şcolile secundare americane, unde a fost iniţiat în anii '50. Numeroşi pedagogi, în special europeni, susţin, cu argumente credibile, evitarea acestei variante în şcoala secundară, în favoarea aprofundării programei prin activităţi independente.

(3) Întrepătrunderea claselor prin acoperirea în 2-3 ani a conţinuturilor transmise în mod normal, în 3-4 ani. Aplicarea acestei forme de accelerare generează constituirea claselor speciale uneori pentru un program de vară de 6 săptămâni, în care se parcurge un curriculum special. Fără a se bucura de avizul total favorabil al pedagogilor, această variantă este recomandată într-o măsură mai mare decât precedenta.

(4) **Progresul continuu** este un proiect de program fără clase, numit şi „sistemul nivelurilor", al „unităţilor" sau al „creditelor". Activitatea dintr-un întreg ciclu şcolar se desfăşoară prin cursuri interşanjabile, parcurse în ritm propriu. Se manifestă un curent favorabil, în întreaga lume, pentru acest sistem aplicat iniţial în S.U.A. Deşi este apreciat pozitiv de pedagogi, obiectualizarea sa este încetinită, organizarea şi administrarea dovedindu-se complicate şi costisitoare. Şcolile americane, care au depăşit cu succes detaliile procedurale, îl recomandă ca o garanţie potenţială a reformării şi actualizării continue a curriculum-ului şi a deschiderii către inovaţii. În corelaţie, se poate aplica şi un al cincilea sistem de accelerare, experimentat tot în S.U.A. : **cursurile suplimentare la şcoala secundară şi admiterea devansată la facultate**, sistem axat pe flexibilizarea programului şi pe o multitudine de cursuri opţionale şi facultative introduse în planul de învăţământ.

(C) Programe curriculare îmbogăţite, parcurse în grupe omogene

Îmbogăţirea studiilor: modalitate de suplimentare-aprofundare a pregătirii destinate elevilor cu aptitudini înalte şi interese cognitive manifestate într-un domeniu anume al cunoaşterii.

Precizare

Conceptul de „îmbogăţire" (engl. *enrichement*), cu referire la curriculum, nu dispune încă de o definire clară. În unele surse, termenul desemnează activităţile extraşcolare, în general, inclusiv cele iniţiate cu scopul de a veni în sprijinul retardaţilor, iar în altele este folosit cu semnificaţia de activităţi curriculare adiţionale programei şcolare desfăşurate în clasă. Sensul iniţial al conceptului era de „selecţie şi organizare a exigenţelor de învăţare corespunzător personalităţii individuale". Prin folosire insistentă în domeniul pedagogiei dotaţilor, termenul a îmbrăcat conotaţia de „educaţie rezervată excelenţelor".

Avantaje şi obiecţii probabile

Ca modalitate de suplimentare-aprofundare a pregătirii destinate elevilor cu aptitudini înalte, „îmbogăţirea" prezintă avantajul adaptării programului instructiv-educativ la posibilităţile şi interesele acestora, fără a-i izola de mediul şcolar obişnuit. Principalei obiecţii referitoare la riscul supraîncărcării, i se contraargumentează prin invocarea ritmului accelerat şi a capacităţii mai mari de cuprindere a sarcinilor de studiu, manifestată de elevii talentaţi. Practicarea acestei forme de organizare a învăţământului este condiţionată de existenţa unei baze materiale avansate şi de calitatea profesională a cadrelor didactice.

Forme de curriculum îmbogăţit:

- *reducerea la minimum a programelor obligatorii (un nucleu de cunoştinţe), în avantajul opţiunilor multiple pentru cursurile ce răspund intereselor particulare;*
- *scutirea elevilor de anumite cursuri „obligatorii", pentru ca aceştia să-şi intensifice eforturile în direcţia compatibilă înclinaţiilor speciale;*
- *organizarea de „ateliere" sau „cercuri" pe discipline;*
- *iniţierea unor proiecte de cercetare;*
- *audierile regulate de conferinţe, accesul la viaţa comunităţilor profesionale;*
- *studiul individual dirijat;*
- *„tabere", „sesiuni", „academii" sau „şcoli de vară" organizate în vacanţele şcolare etc.*

Concluzii

- Contextele instructiv-educaţionale oferă, în realitate, posibilităţi multiple de potenţare a avantajelor şi de diminuare, chiar anihilare, a dezavantajelor.
- Unul şi acelaşi program are efecte contradictorii în şcoli sau clase diferite. Setul de dezavantaje potenţiale ale unui program poate fi activat de un anumit context şi pasivizat de un altul.
- Tocmai de aceea, nu subscriem la politica de transferare a programelor educaţionale pentru elevii cu aptitudini înalte de la un grup la altul, fie şi în cadrul aceleiaşi ţări, localităţi, şcoli. Pentru fiecare situaţie concretă trebuie elaborat un program special, cu aplicabilitate expresă şi netransmisibilă, axat pe analiza intercorelată a tuturor parametrilor contextuali şi care să elimine sau să controleze efectele nedorite. Altfel, orice program, oricât de elaborat teoretic, poate fi compromis, întrucât face loc riscurilor în dezvoltarea personalităţii, care, pe orice plan s-ar acutiza (intelectual-aptitudinal, emoţional, atitudinal; personal-social; în grupul şcolar-familie-grup de prieteni etc.), nu sunt asumabile în primul rând din considerente deontologice.
- Imprescriptibilitatea reţetelor instructiv-educative, în afara unui context concret precizat, nu se opune, însă, oportunităţii elaborării programelor-cadru sau ghidurilor generale. Demersul evaluativ pentru asemenea studii este diferit faţă de cel al programelor instructiv-educative ce vor fi efectiv aplicate. Programul cadru are valoare în sine, în timp ce valoarea programului particular poate fi judecată numai prin referire la universul vizat, aici şi acum.

5.9. Trasee curriculare alternative

Rolul major al profesorului angajat într-un program de învăţământ pentru elevii cu aptitudini înalte este acela de a concepe şi a realiza trasee curriculare opţionale multiple şi de a asigura o mare flexibilitate în parcurgerea lor.

Modalităţi alternative

- conţinuturi adaptate caracteristicilor psihocomportamentale;
- organizarea conţinuturilor în modalitate interdisciplinară şi crossdisciplinară, modularizată, compactizată etc.
- metode didactice adaptate;
- modalităţi diverse de finalizare a unui curs, din perspectiva cursantului (produsele activităţii);
- acelaşi curs realizat cu mijloace didactice diferite;
- termene flexibile (individualizate) pentru finalizarea sarcinilor şcolare;
- forme de grupare omogenă a elevilor (activităţi individuale, activităţi pe grupuri mici, grupuri mari, grupe cu mentori);
- resurse (educatori, materiale didactice, surse şi mijloace informaţionale diverse);
- activarea preponderentă a proceselor psihice de mai mare complexitate;
- criteriile şi standardele de evaluare ce vor fi aplicate.

BCU IASI/CENTRALA UNIVERSITARA LIBRARY

6. Metodele didactice
Recomandări generale

În principiu, toate metodele didactice au valenţe pentru dezvoltarea aptitudinilor.

După scopul didactic urmărit, în cadrul sistemului metodelor de învăţământ distingem două grupe de metode, relativ delimitate: de predare-asimilare; de verificare (v. C. Moise, 1998).

Adaptarea şi combinarea lor în acord cu nivelul abilităţilor înalte şi pentru respectarea caracteristicilor psihocomportamentale individuale determină gradul lor de eficienţă în procesul didactic cu elevii talentaţi.

Metodele de predare-asimilare-evaluare trebuie adaptate pentru fiecare conţinut, pentru fiecare formă de organizare a procesului didactic proiectată de profesor pentru o lecţie anume (gruparea omogenă a elevilor, accelerarea şi îmbogăţirea studiilor) şi pentru caracteristicile psihocomportamentale ale elevilor dotaţi.

Se recomandă, în mod special, metodologiile didactice axate pe învăţarea prin descoperire:

- problematizare;
- studiu de caz independent;
- metoda proiectelor;
- învăţare pe grupe mici şi omogene din punct de vedere aptitudinal;
- metodele şi tehnicile de stimulare a creativităţii etc.

BCU IASI CENTRU DE LIBRARY

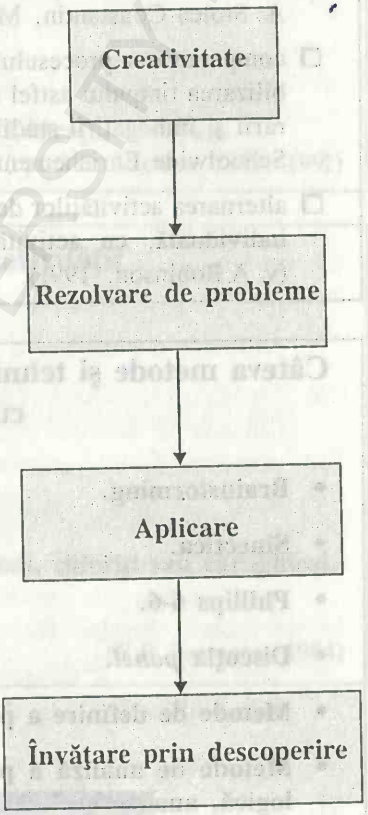
Învăţarea prin descoperire
Relaţia dintre aplicare, rezolvare de probleme şi creativitate
(D.P. Ausubel şi F.G. Robinson, 1981, p. 99)

Utilizare a unor relaţii vag înrudite cu ideile din structura cognitivă, în vederea obţinerii unor noi produse. Nu se ştie dinainte ce propoziţii din structura cognitivă sunt relevante şi nu se asigură explicit regulile de transformare a acestor propoziţii.

Transformare indirectă (sau succesiune invariabilă de transformări) a propoziţiilor cunoscute. Succesiunea de transformări este dirijată de o strategie generală. Se *cunosc* propoziţiile relevante pentru o soluţie, dar transformarea nu este exersată dinainte pentru problema de rezolvat.

Transformare directă a unor propoziţii *cunoscute*, care poate implica unele date dinafară sau derutante. Transformarea a fost exersată în cazuri similare.

Categoria cea mai generală de învăţare, în cadrul căreia cel ce învaţă trebuie să transforme materialul înainte de a-l încorpora în structura cognitivă.



BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Orientări în literatura de specialitate:

- ❒ Recomandăm consultarea capitolului 3, „Sensul şi învăţarea conştientă" din cartea *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*, D.P. Ausubel şi F.G. Robinson, EDP, Bucureşti, 1981, pp.75-103.
- ❒ În literatura pedagogică românească, există numeroase contribuţii la cercetarea teoretică şi aplicativă a creativităţii: A. Roşca, I. Moraru, M. Rocco, A. Stoica-Constantin, M. Caluschi, A. Munteanu etc.
- ❒ compactizarea procesului didactic alocat curriculum-ului nucleu şi disponibilizarea timpului astfel câştigat pentru strategii didactice specifice accelerării şi îmbogăţirii studiilor (v. J. Renzulli *et al.* 1986, 1991, 1994, „The Schoolwide Enrichement Model" *apud* Creţu, C., 1997).
- ❒ alternarea activităţilor de învăţare auto-direcţionată (*self-directed learning*) individuală, cu activităţile de învăţare autodirecţionată colaborativă. (v. A.Robinson, 1991).

Câteva metode şi tehnici generale de cultivare a creativităţii, cu valenţe didactice

- **Brainstorming.**
- **Sinectica.**
- **Phillips 6-6.**
- **Discuţia *panel*.**
- **Metode de definire a problemei.**
- **Metode de analiză a problemei (analiza funcţională, analiza morfologică, analiza grafică).**
- **Metode de căutare şi evaluare a soluţiilor prin analiză.**
- **Procedee bazate pe analogie.**
- **Procedee de lichidare sau de actualizare a tuturor ideilor trecute.**
- **Procedee euristice generale (revizuirea ipotezelor, procedeul clasificării, al aplicării unei teorii cunoscute, al fuzionării a două teorii, al detaliilor, al dezordinii experimentale, al descoperirilor, al recodificării, al modelării, al diferenţierii, al emergenţei, al criticii, etc.).**

(v. M. Rocco, 1985, A. Stoica, 1983 etc.)

BCU IAŞI CENTRALA UNIVERSITARĂ LIBRARY

Premisele învăţării creative

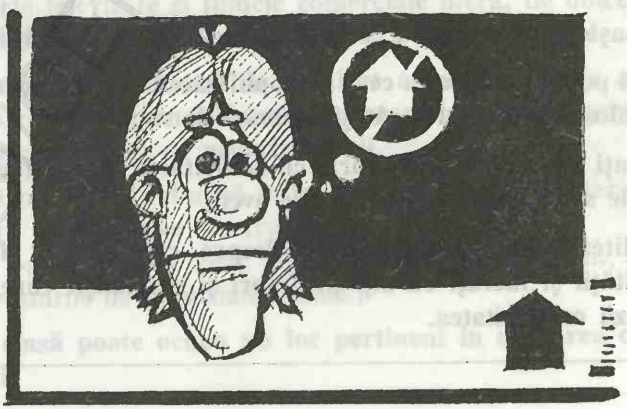
- **Iniţiativa proprie.**
- **Învăţarea independentă.**
- **Redimensionarea conceptului de creativitate prin abandonarea prejudecăţilor de vârstă-performanţă.**
- **Încrederea în sine.**
- **Permisivitatea şi suportivitatea mediului. Educaţia artistică.**

(*apud* E. Landau, 1979, 1991)

Factorii de blocaj ai creativităţii

- **Orientarea asupra succesului.**
- **Orientarea după colegii de aceeaşi vîrstă.**
- **Interdicţia de a pune întrebări.**
- **Accentuarea stereotipurilor de sex-rol.**
- **Etichetarea copiilor dotaţi ca fiind anormali, diferiţi sau caraghioşi.**
- **Dihotomia muncă-joc.**

(E.P. Torrance, 1964)



BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Recomandări generale pentru cultivarea creativităţii

1. Evitaţi folosirea excesivă a informaţiei verbale; folosiţi o varietate de materiale informaţionale; abordaţi diferite domenii (ex. muzică, matematică, limbajul artelor, educaţie fizică).
2. Evitaţi folosirea exclusivă a recompenselor verbale. Întăririle concrete pot fi cele mai bune pentru cei mai mulţi dintre elevii dezavantajaţi.
3. Evitaţi structurile supraîncărcate şi curricula cu trasee unice. Puneţi întrebări care permit elevilor să urmărească propria lor logică şi gândire, chiar dacă este copilărească. Străduiţi-vă să urmăriţi zilnic interesele personale ale elevilor.
4. Evitaţi prejudecăţile în raport cu elevii nonconformişti şi cu elevii care găsesc propriul lor mod de efectuare a sarcinilor şcolare.
5. Evitaţi sugestiile verbale sau nonverbale de genul: „modul meu de realizare a unui lucru este cel mai bun sau unicul".
6. Străduiţi-vă pentru obţinerea unui echilibru între sarcinile structurate (impuse în detaliu) şi sarcinile nestructurate, între studiul individual şi munca în echipe mici, între sarcinile convergente şi cele divergente.
7. Permiteţi munca individuală şi acolo unde sarcinile sunt dificile.
8. Purtaţi discuţii despre creativitate cu elevii, explicaţi-le de ce creativitatea este valoroasă. Ajutaţi-i să înţeleagă cum şi unde au fost originali, flexibili şi independenţi.
9. Monitorizaţi-vă aşteptările şi fiţi conştient de potenţialele efecte de *halo*, nejustificate şi deseori cu aşteptări iraţionale.
10. Recunoaşteţi natura multifuncţională a creativităţii.
11. Recunoaşteţi creativitatea ca fiind un semnal al sănătăţii psihice.
12. Munciţi pentru a aprecia ceea ce copiii găsesc pentru ei înşişi, daţi-le atât evaluări ajutătoare, cât şi evaluări de suport.
13. Informaţi părinţii în legătură cu activitatea dvs. didactică şi cu intenţiile sau obiectivele pe care le aveţi.
14. Citiţi literatură de specialitate despre creativitate şi pedagogia creativităţii şi lucraţi cu alţi profesori şi specialişti care studiază şi apreciază creativitatea.

Capcanele televizorului şi căile de ocolire
(R. Abelman, 1992)

1. **Copiii înalt abilitaţi petrec în mod semnificativ o mai mare parte din timp privind emisiunile TV, comparativ cu colegii lor de aceeaşi vârstă.**

(Urmărirea programelor de televiziune la o vârstă foarte mică exprimă atracţia naturală a copiilor precoci pentru surse de informaţie accesibile şi interesante. La vârsta preşcolară, acelaşi comportament în legătură cu televizorul nu este disfuncţional decât în următoarele situaţii : a) dacă televizorul înlocuieşte cu totul alte mijloace de informaţie disponibile, în loc să le completeze ; b) dacă televizorul limitează mult interrelaţia cu părinţii sau cu alţi copii ; c) dacă privitul la televizor timp îndelungat se transformă într-un obicei permanent. După intrarea în şcoala primară, timpul alocat televizorului scade sau trebuie să scadă în mod semnificativ.)

2. **Părinţii sunt încurajaţi să se asigure că programele vizionate se potrivesc cu posibilitatea copilului de a le înţelege şi dacă acestea sunt suficient de stimulatorii pentru dezvoltarea gândirii, creativităţii, afectivităţii etc.**

3. **Copiii ar trebui să evite programele comerciale de lungă durată.**

4. **Plătind în mod curent abonamentul TV (cablu sau închirierea unui video-player), se poate furniza copilului deosebit dotat intelectual cel mai convenabil suplinitor al programelor educaţionale, informaţionale şi distractive de calitate, în situaţia în care acestea nu sunt la fel de disponibile.**

(Un procent destul de mic de programe TV sunt concepute special pentru copiii de vârstă mică. Copiii dotaţi intelectual care, stând timp mai îndelungat în faţa televizorului, urmăresc şi programele mai complexe, beneficiază de o stimulare aptitudinală suplimentară.)

5. **Reclamele televizate şi filmele comerciale oferă, de obicei, modele şi roluri indezirabile şi nepotrivite pentru copiii talentaţi.**

6. **Cea mai eficientă formă de mediere a televiziunii de către părinţi poate fi realizată prin selectarea programelor semnificative şi prin co-vizionarea acestora cu propriul copil.**

7. **Părinţii pot şi ar trebui să se implice activ în influenţarea calităţii şi cantităţii programelor pentru copii.**

(În SUA s-a adoptat, în 1990, un act normativ în acest sens, care vizează, însă, doar posturile de televiziune locale.)

8. **TV în clasă poate ocupa un loc pertinent în educarea copiilor înalt abilitaţi.**

Campion nu numai în competiţie, ci şi în cooperare (după A. Robinson, 1991)

Învăţarea colaborativă. Definiţie

Învăţarea colaborativă reprezintă un set de strategii instrucţionale „care angajează mici echipe de elevi pentru a promova interacţiunea colegială şi cooperarea pentru abordarea unor subiecte de studiu" (Sharon, 1980, p. 242). Elevii trebuie să lucreze împreună pentru a atinge un obiectiv comun sau pentru a primi o recompensă comună. Există mai multe modele de învăţare colaborativă: gruparea eterogenă aptitudinal (cu sau fără precizarea proporţiilor de elevi performanţi, elevi obişnuiţi, elevi cu dificultăţi de învăţare); grupe mici de învăţare colaborativă în care profesorul să fie membru (co-echiper); grupe de câte doi elevi în care fiecare monitorizează sau chiar „predă", celuilalt, câte un subiect; grupuri mai mari decât de doi elevi, care învaţă, ajutându-se reciproc, acelaşi subiect. Învăţare colaborativă în grupe omogene aptitudinal etc.

Recomandări

1. **Învăţarea colaborativă în clase eterogene nu trebuie să devină un substitut pentru programele şi serviciile specializate destinate elevilor înalt abilitaţi.**
2. **Dacă şcoala adoptă învăţarea colaborativă, modelele cele mai benefice pentru copiii cu disponibilităţi intelectuale înalte sunt acelea care încurajează consultarea unor materiale sau subiecte de studiu superioare nivelului general al clasei.**
3. **Dacă o şcoală se angajează în învăţarea colaborativă, modelele care permit armonizarea şi „pacificarea" relaţiilor între copii sunt preferabile pentru elevii superior dotaţi.**
4. **Dacă o şcoală se angajează în învăţarea colaborativă, diferenţele dintre realizările individuale ale elevilor în cadrul grupului nu trebuie să fie prea severe.**
5. **Elevilor înalt abilitaţi ar trebui, totuşi, să li se ofere, de-a lungul unei zile de şcoală, şi oportunităţi pentru învăţarea individuală şi autodirecţionată.**

Compactizarea şi îmbogăţirea curriculum-ului „*The Schoolwide Enrichement Model*" (J. Renzulli et al. 1986, 1991, 1994)

Compactizarea curriculum-ului presupune modificarea curriculum-ului formal în direcţia înlăturării repetiţiilor şi exerciţiilor facile, fără o utilitate relevantă pentru copiii cu nivele superioare de performanţă şcolară. Timpul astfel câştigat este alocat ulterior, prin modalităţi pedagogice speciale şi cu profesori speciali, îmbogăţirii şi aprofundării experienţelor de învăţare.

Tipurile de îmbogăţire a curriculum-ului:

Tipul I – *experienţe general exploratorii.* Elevii sunt expuşi unei largi varietăţi de stimuli cognitivi şi afectivi, alţii decât cei oferiţi în programele şcolare curente. Pentru aceasta, sunt concepute diverse activităţi de învăţare-explorare cu specialişti invitaţi, în cadrul unor excursii tematice, prin demonstraţii speciale axate pe subiecte incitante şi cât mai diferite. Scopul principal este acela de a oferi elevilor şansa de a-şi identifica cât mai clar aria de interese şi apoi de a-şi delimita domeniile specifice de studiu.

Tipul II – *activităţi pe grupuri de antrenament.* Sunt concepute experienţe specifice de învăţare prin metode şi mijloace didactice orientate pe dezvoltarea proceselor intelective şi emoţionale. Aceste activităţi se desfăşoară atât în clasele obişnuite, cât şi în „camera de resurse" şi includ:

- activităţi de exersare a gândirii critice şi creative şi de dezvoltare afectivă;
- o largă gamă de procedee pentru „a învăţa cum să înveţi";
- formarea deprinderilor pentru abordarea unor nivele mai înalte de cunoaştere;
- tehnici de comunicare orală, scrisă şi vizuală.

Tipul III – *investigaţii individuale sau pe grupuri mici.* Stagiu de investigare şi de realizare sau creaţie a unor produse ştiinţifice, artistice etc. În cadrul acestor programe se aşteaptă un comportament aproape profesional, specializat din partea cursantului, ce implică obligatoriu autodirijare şi responsabilitate.

Toate cele trei tipuri de curriculum sunt concepute şi aplicate unitar, în continuitate progresivă. Tipul III este cel mai avansat şi se adresează numai acelor elevi care pe parcursul activităţilor anterior oferite au obţinut scoruri, rezultate şi calificative superioare. Falşii dotaţi admişi în faza de *screening* în *talent pool* se autoelimină, evitându-se astfel implicarea lor într-un program suprasolicitant. Autorii consideră că cea mai importantă condiţie de succes a unui astfel de program o reprezintă corelarea experienţelor de învăţare concepute în şcoală şi în cele trei tipuri de curriculum special. Fiecare tip este conceput ca parte a unui întreg proces didactic, care leagă interesele prezente ale elevului (tipul I), de cele încă în devenire (tipul II), axat pe nivele superioare de gândire şi pe deprinderi de investigare, cu cele legate de obiectualizarea intereselor (tipul III) în produse relevante pentru un *modus operandi* de creator din partea cursantului.

Metodologia de evaluare a activităţii elevilor cu aptitudini înalte. Recomandări generale

Criteriile de evaluare vor fi specifice fiecărui program instructiv-educativ şi se vor orienta astfel:

- **mai mult pe progresul individual decât pe clasamente în cadrul grupei;**
- **mai mult pe originalitatea de expresie, decât pe conformarea la standardele de formă de expresie;**
- **mai mult pe procesul de asimilare a cunoştinţelor şi pe procesul de dezvoltare aptitudinală, decât pe produs.**

(E. King *et al.*, 1985, 1995, *Programming for the gifted. Ministry of Education US*)

Principalele categorii de evaluatori ai performanţelor elevilor:

- Cadrele didactice ale şcolii/clasei.
- Coordonatorii programelor speciale pentru elevii dotaţi.
- Consilierii psihopedagogi specializaţi în psihopedagogia excelenţei.
- Părinţii elevilor (pe baza unor ghiduri şi materiale de evaluare, special elaborate de specialişti).
- Membri ai comunităţilor locale antrenate direct sau indirect în realizarea programelor speciale (pe baza unor ghiduri şi materiale de evaluare, special elaborate de specialişti).

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

Instrumente de evaluare

Pentru evaluarea programelor speciale pentru elevii dotaţi, coordonatorii de program elaborează instrumente specifice, pentru cadre didactice, părinţi, elevi şi reprezentanţi ai comunităţilor locale implicaţi în program.

Exemplificăm prin trei **chestionare pentru părinţi, profesori şi elevi** (J. Renzulli, S. Reis, L.H. Smith, 1981, 1994, *Triad/Revolving Door Program*). Aceste chestionare sunt recomandate pentru obţinerea unui *feedback* relevant de la părinţi, profesori şi elevi, în urma parcurgerii de către elevi a programului special de cultivare a predispoziţiilor aptitudinale (*The Schoolwide Enrichment Model*), conceput de profesori specializaţi în acest sens şi oferit în afara orelor obişnuite de şcoală, dar în interdependenţă cu ele şi prin consultarea profesorilor din şcoală. Menţionăm că la anumite activităţi şcolare cu nivel scăzut de dificultate, copiii sunt scutiţi, cu aprobarea şcolii (procedee de compactizare a studiilor). Fiecare instrument este conceput pe baza unor concepte cheie din modelul teoretic al dotării aptitudinale supramedii, elaborat de J. Renzulli: *dotare supramedie, angajare în sarcină, creativitate şi modelul identificării*, elaborat de acelaşi autor.

Chestionarul pentru părinţi

1. Aţi participat la atelierul de lucru adresat părinţilor, în care s-a prezentat programul educaţional special al copiilor dvs.?

☐ Da
☐ Nu

2. Credeţi că sunteţi suficient de informat în legătură cu programul respectiv?

☐ Da
☐ Nu

3. Sunteţi în temă cu experienţele educaţionale ale copilului dvs., din cadrul programului special?

☐ Da
☐ Nu

4. Sunteţi în temă cu modalitatea noastră de diferenţiere şi individualizare a educaţiei?

☐ Da
☐ Nu

5. Sunteți în temă cu modalitatea de selecție a copiilor pentru programe educaționale mai avansate?

☐ Da
☐ Nu

6. Copilul dvs. a fost inclus într-un program avansat, acest an?

☐ Da
☐ Nu

7. Dacă răspunsul la întrebarea nr. 6 este „DA", cunoașteți ce temă sau proiect de studiu a ales copilul dvs. din cele oferite în cadrul programului?

☐ Da
☐ Nu

8. Vă sunt cunoscute procedurile de absolvire/ieșire a unui elev din programul avansat?

☐ Da
☐ Nu

9. Ați fost invitat să vizitați locul de desfășurare a programului („camera de resurse")?

☐ Da
☐ Nu

10. Considerați că vi s-au oferit suficiente oportunități de a fi în legătură cu școala specială sau să vă întâlniți cu profesorii pentru a discuta pe tema activității copilului dvs.?

☐ Da
☐ Nu

11. Copilul dvs. a întâmpinat anumite probleme, dificultăți legate de grupul de colegi din programul special? Dacă da, vă rugăm să relatați.

☐ Da
☐ Nu

.....
.....

12. Copilul dvs. a avut anumite probleme în școala de apartenență, în urma implicării în acest program special? Dacă da, vă rugăm să relatați.

☐ Da
☐ Nu

.....
.....

13. Copilul dvs. s-a exprimat vreodată în sensul că pierde experienţe utile oferite de şcoala normală atunci când este angajat în activităţile şcolii speciale?

☐ Da
☐ Nu

14. Aţi avut vreo discuţie cu profesorii din şcoala obişnuită despre implicarea copilului dvs. în acest program special?

☐ Da
☐ Nu

15. Dacă copilul dvs. va dori să participe şi anul următor la un program special, îl veţi încuraja? Din ce motive?

☐ Da
☐ Nu

.....

.....

16. Copilul dvs. vă vorbeşte despre experienţele lui în cadrul şcolii speciale?

☐ Des
☐ Câteodată
☐ Rar
☐ Niciodată

17. Care din următoarele cuvinte exprimă cel mai bine atitudinea copilului dvs. faţă de activitatea din programul special? (alegeţi unul)

☐ Entuziasmat
☐ Pozitiv
☐ Indiferent
☐ Refractar

18. Copilul dvs. îşi exprimă bucuria de a participa la acest program?

☐ Des
☐ Câteodată
☐ Rar
☐ Niciodată

19. Care dintre următoarele cuvinte exprimă cel mai bine atitudinea copilului dvs. faţă de gradul de provocare pozitivă a activităţilor din programul special?

☐ Foarte provocativ
☐ Câteodată provocativ
☐ De loc provocativ
☐ Nu pot aprecia

BCU IAŞI UNIVERSITY LIBRARY

20. Vă rugăm să descrieţi câteva schimbări în atitudinea copilului dvs. faţă de şcoala normală, ca rezultat al implicării lui în acest program.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

21. Dacă copilul dvs. este angajat în realizarea unui proiect individual sau în grup mic, iniţiat în cadrul progamului special, vă rugăm să comentaţi care este valoarea proiectului în opinia dvs. şi implicarea copilului sub aspectul interesului şi responsabilităţii manifestate de-a lungul activităţilor.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

22. În spaţiul de mai jos, vă rugăm să ne transmiteţi orice părere, comentariu, sugestie în legătură cu programul special. Suntem deosebit de interesaţi să aflăm opinia dvs. în legătură cu programul desfăşurat în acest an.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

BCU IAŞI/CENTRU UNIVERSITAR/LIBRARY

Chestionarul pentru profesori

1. Sunteţi familiarizat cu problematica programului educaţional special?

☐ De loc
☐ Oarecum familiarizat
☐ Foarte familiarizat
☐ Familiarizat destul pentru a-l explica părinţilor

2. Consideraţi că vi s-a oferit suficientă informaţie despre acest program?

☐ Da
☐ Nu

3. Sunteţi informat despre experienţele de îmbogăţire a cunoştinţelor oferite de acest program?

☐ De loc
☐ Oarecum familiarizat
☐ Foarte familiarizat
☐ Familiarizat destul pentru a-l explica părinţilor

4. Sunteţi familiarizat cu procedeele de compactizare a studiilor?

☐ De loc
☐ Oarecum familiarizat
☐ Foarte familiarizat
☐ Familiarizat destul pentru a-l explica părinţilor

5. Sunteţi familiarizat cu condiţiile şi modalitatea de a selecţiona şi include un elev într-un program special avansat?

☐ De loc
☐ Oarecum familiarizat
☐ Foarte familiarizat
☐ Familiarizat destul pentru a-l explica părinţilor

6. Sunteţi familiarizat cu condiţiile şi modalitatea de a reprimi un elev ce a ieşit (a absolvit sau a fost respins) dintr-un program special?

☐ De loc
☐ Oarecum familiarizat
☐ Foarte familiarizat
☐ Familiarizat destul pentru a-l explica părinţilor

BCU IASI

7. Credeţi că a cere profesorilor să aplice compactizarea cursurilor pentru elevii ce urmează simultan programe speciale reprezintă o pretenţie exagerată sau solicită o supra-muncă?

- ☐ Adesea
- ☐ Câteodată
- ☐ Rar
- ☐ Niciodată

8. Aţi furnizat vreodată informaţii despre comportamentul copilului în şcoala normală profesorului din „camera de resurse" (şcoala specială)? Dacă nu, de ce?

- ☐ Da
- ☐ Nu

9. Sunteţi mulţumit de recomandările/nominalizările pe care le-aţi făcut pentru a trimite elevii la programele şcolii speciale?

- ☐ De loc satisfăcut
- ☐ Puţin satisfăcut
- ☐ Satisfăcut câteodată
- ☐ Foarte satisfăcut

10. Consideraţi că vi se dă o responsabilitate importantă atunci când vi se cere să nominalizaţi elevii pentru programul special?

- ☐ Da
- ☐ Oarecum
- ☐ Puţin
- ☐ Deloc

11. Consideraţi că programul special s-a schimbat ca urmare a faptului că acum se adresează nu doar copiilor pe care testele de inteligenţă şi de cunoştinţe îi situează în topul de 5%? Vă rugăm să explicaţi.

- ☐ Da
- ☐ Nu

12. Credeţi că programul special a pierdut din calitate acum, când admite un număr mai mare de elevi decât în trecut?

- ☐ Da
- ☐ Este oarecum mai slab calitativ
- ☐ A scăzut foarte puţin calitativ
- ☐ Nu a scăzut deloc din calitate

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

13. Programul special vă creează vreo problemă în activitatea obişnuită de clasă ?

☐ Nici o perturbare
☐ Programul obişnuit este oarecum perturbat
☐ Programul obişnuit este destul de perturbat
☐ Programul obişnuit este foarte perturbat

14. Care dintre cuvintele următoare descriu cel mai bine frecvenţa colaborării cu profesorul din programul special (profesorul de resurse) ?

☐ Adesea
☐ Câteodată
☐ Rar
☐ Niciodată

15. Care dintre cuvintele următoare vă descriu cel mai bine atitudinea generală faţă de colaborarea cu profesorul de resurse ?

☐ Entuziastă
☐ Pozitivă
☐ Indiferentă
☐ Negativă

Vă rugăm să apreciaţi disponibilitatea profesorului de resurse la fiecare din următoarele tipuri de activităţi :

☐ Foarte disponibil
☐ Câteodată disponibil
☐ Rareori disponibil
☐ Niciodată disponibil

16. Activitate specială cu elevii în clasa obişnuită (dacă a fost solicitat).

.....
.....
.....

17. Consiliere acordată profesorului unei clase obişnuite.

.....
.....
.....

18. Consiliere acordată profesorului în relaţia cu elevii angajaţi în programul special.

.....
.....
.....

19. Profesorul de resurse vă ține la curent cu progresul elevilor din programul special?

☐ Adesea
☐ Câteodată
☐ Rar
☐ Niciodată

20. Părinții și-au exprimat părerea sau v-au pus întrebări referitoare la modalitatea de selecție a copiilor pentru programul special? Dacă da, ați reușit să le dați toate lămuririle?

☐ Da
☐ Nu

21. Ați observat modificări în atitudinea elevilor din momentul în care clasa dvs. este inclusă în programul special?

☐ Da
☐ Nu

a. La elevii care au urmat în trecut programe pentru dotați, concepute în manieră tradițională

b. La elevii care nu au urmat în trecut nici un program special

c. La ceilalți elevi din clasă

22. Dacă da, vă rugăm să explicați pe scurt.

.....
.....
.....

23. Ați observat vreo modificare semnificativă în atmosfera psihologică a clasei în urma implicării în programul special?

☐ Da
☐ Nu

24. Ați observat probleme de adaptare la elevii care s-au întors la programul clasei obișnuite după absolvirea programului special? Dacă da, vă rugăm să explicați.

☐ Da
☐ Nu

25. Ați recurs la schimbări de stil de predare sau de organizare a procesului didactic de când sunteți inplicați în programul special? Dacă da, vă rugăm să explicați.

☐ Da
☐ Nu

BCU CASA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ LIBRARY

26. Gândiţi-vă, în general, la programul special şi marcaţi 10 din cuvintele enumerate mai jos care exprimă cel mai bine părerea dvs.

- ☐ Corect
- ☐ Simplu
- ☐ Activ
- ☐ Confuz
- ☐ Haotic
- ☐ Senzitiv
- ☐ Competiţional
- ☐ Nereceptiv
- ☐ Satisfăcător
- ☐ O idee bună
- ☐ Incorect
- ☐ Responsabil
- ☐ Clar
- ☐ Iresponsabil
- ☐ O idee rea
- ☐ Nesatisfăcător
- ☐ Complicat
- ☐ Discontinuu
- ☐ Pasiv
- ☐ Sistematic

27. În spaţiul de mai jos vă rugăm să faceţi şi alte comentarii, aprecieri sau să puneţi întrebări în legătură cu acest program.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Chestionarul pentru elevi

1. Mai jos sunt date câteva exemple de activităţi din programul special (tip I) pe care l-aţi urmat în acest an:

- Conferinţe ţinute de specialişti invitaţi.
- Excursii cu tematică ştiinţifică.
- Mini-cursuri extraşcolare.
- Filme pe teme diferite.
- Lucrări practice coordonate de un arhitect sau de un informatician.

Enumeraţi şi alte activităţi la care aţi participat.

.....
.....
.....

2. Care dintre acestea v-au plăcut cel mai mult?

.....
.....
.....

3. Aţi participat de asemenea şi la activităţi desfăşurate împreună cu profesorul de resurse (program special tip II). Mai jos sunt date câteva exemple:

- Mini-cursuri extraşcolare.
- Antrenarea creativităţii.
- Exersarea unor talente speciale.
- Rezolvarea creativă de probleme.

Enumeraţi şi alte activităţi de acest tip la care aţi participat.

.....
.....
.....

4. Care dintre acestea v-au plăcut cel mai mult?

.....
.....

5. Ce părere aveţi despre proiectul la care aţi lucrat? V-a făcut plăcere să lucraţi la proiect? Sunteţi mulţumit de modul cum aţi finalizat proiectul?

.....
.....
.....

BCU "SIGETIKAL" UNIVERSITY LIBRARY

6. Ce aţi învăţat în plus, lucrând la acest proiect?
.....
.....
.....

7. Vă simţiţi mai bine când vă programaţi singur timpul în cadrul sarcinilor de lucru individuale sau în grupuri mici?
☐ Da
☐ Nu
☐ Nu ştiu

8. Credeţi că acum colaboraţi mai bine cu ceilalţi colegi, ca urmare a experienţei pe care aţi avut-o în „camera de resurse"?
☐ Da
☐ Nu
☐ Nu ştiu

9. Credeţi că puteţi folosi mai bine diferite resurse de învăţare ca urmare a experienţei pe care aţi avut-o în camera de resurse?
☐ Da
☐ Nu
☐ Nu ştiu

10. V-a plăcut să lucraţi cu profesorul de resurse?
☐ Da
☐ Nu
☐ Nu ştiu

11. Intenţionaţi să vă întoarceţi într-un program special în anul următor?
☐ Da
☐ Nu
☐ Nu ştiu

12. Aţi înţeles de ce aţi fost lăsat să ieşiţi din programul special (tip III) din „camera de resurse"?
☐ Da
☐ Nu
☐ Nu ştiu

13. Credeţi că implicarea în programul special, înăuntru şi în afara „camerei de resurse", v-a ajutat să vă satisfaceţi interesele speciale pe care le aveţi?
☐ Da
☐ Nu
☐ Nu ştiu

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

14. Credeţi că este corect să li se dea mai multor copii şansa de a intra în „camera de resurse", chiar dacă cei mai mulţi dintre aceştia vor trebui să o părăsească în timp scurt?

☐ Da
☐ Nu
☐ Nu ştiu

15. Ce aţi dori să faceţi după finalizarea proiectului şi ieşirea din „camera de resurse"?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

16. Gândiţi-vă la metoda de selecţie a elevilor pentru „camera de resurse". Încercuiţi 9 (nouă) din cele 10 (zece) cuvinte de mai jos care vă descriu cel mai bine sentimentele.

☐ Corect	☐ Nesatisfăcut	☐ Relaţii bune cu alţii
☐ O idee rea	☐ Bucuros	☐ Creativ
☐ Necreativ	☐ A avut grijă de mine	☐ Neprietenos
☐ Prietenos	☐ Trist	☐ O idee bună
☐ Satisfăcut	☐ Relaţii proaste cu ceilalţi	☐ Am învăţat ceva despre mine
☐ Nu am învăţat nimic despre mine	☐ Necinstit	☐ Nu a avut grijă de mine

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

7. Strategia de evaluare a curriculum-ului diferenţiat şi personalizat

Inventar de probleme

• Echipa de evaluatori
• Strategia de evaluare
• Obiective
• Forme
• Metode
• Procedee, tehnici, instrumente
• Analiza de *feedback*
• Strategia corectivă

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

8. Gestiunea resurselor

Direcţiile generale ale politicii resurselor:

1. Facilitarea accesului la resurse de învăţare şi studiu suplimentare în şcoală şi în afara şcolii (specialişti, fonduri speciale de documentare, laboratoare, baze de date computerizate, audio şi videoteci etc.).

2. Formarea diferitelor categorii de formatori (cadre didactice, părinţi, reprezentaţi ai comunităţilor locale cu impact asupra asistenţei educaţionale) prin tipuri de *training* specifice, axate pe problematica psihopedagogiei copiilor cu capacităţi intelectuale supramedii.

Categorii de resurse:

Resurse umane

- *Coordonatorul de program.*
- *Cadrele didactice implicate în program.*
- *Specialiştii din afara şcolii.*
- *Familia.*
- *Organizaţii sau asociaţii guvernamentale şi nonguvernamentale.*
- *Alţi colaboratori.*

Resurse informaţionale

- *Tratate, enciclopedii, cărţi.*
- *Manuale şcolare.*
- *Culegeri de texte şi exerciţii cu uz didactic.*
- *Publicaţii periodice.*
- *Documente editate cu prilejul manifestărilor ştiinţifice locale, naţionale şi internaţionale.*
- *Colecţii de* soft-ware.
- *Internet etc.*

Se va preciza sursa de achiziţie sau modalitatea de acces.

Resurse materiale şi financiare

- *Studiu de buget preliminar (pre-calcul).*
- *Strategia de atragere a resurselor.*
- *Studiu post-calcul.*

9. Infrastructura de susţinere a programului

Identificarea elementelor de infrastructură necesară Elementele de bază ale infrastructurii unei politici, ale unei politici educaţionale de cultivare a talentelor:
■ cercetarea psihopedagogică;
■ învăţământul universitar de profil (specializarea în problematică prin facultăţile de pedagogie, psihologie, asistenţă socială);
■ conceperea şi difuzarea unei largi varietăţi de materiale curriculare, în sprijinul cadrelor didactice şi al părinţilor (trasee curriculare alternative, ghiduri curriculare, fişe de diferenţiere a curriculum-ului, inventare de trăsături psihocomportamentale etc);
■ formarea iniţială şi continuă a educatorilor practicieni;
■ formarea şi activarea unei reţele informaţionale/comunicaţionale în domeniu;
■ infrastructura administrativă;
■ infrastructura materială.
Politica şi strategia de iniţiere-creare a infrastructurii.
Parteneriatul de utilizare a infrastructurii (după caz).

10. Organizarea responsabilităţilor şi distribuirea competenţei decizionale

Direcţiile de distribuire a competenţei decizionale:

- *coordonator de program;*
- *cadre didactice implicate în program;*
- *specialiştii în domenii specifice de cunoaştere;*
- *specialiştii în psihopedagogia aptitudinilor înalte;*
- *elev;*
- *familie.*

Stilul managerial al profesorului, transfocat pe relaţia profesor-elev, ar trebui să determine dezvoltarea la elevul dotat a abilităţilor şi aptitudinilor de studiu independent, autocontrolul, autoevaluarea, aprecierea şi gestiunea eforturilor, luarea deciziilor referitoare la grupa de evoluţie a pregătirii şcolare şi profesionale, de detectare a modurilor şi modalităţilor de autopotenţare a randamentului.

11. Inventar de probleme pentru proiectantul unui program curricular diferenţiat

Obiectivele didactice generale vizează atitudinile, aptitudinile şi cunoştinţele elevilor în legătură cu: natura demersurilor ştiinţifice, limitele ştiinţelor şi ale metodologiilor de cercetare ştiinţifică, interdependenţa aspectelor lumii fizice, dezvoltarea istorică a conceptelor ştiinţifice, relaţia ştiinţă-tehnologie, relaţia om-natură, rata informaţiei ştiinţifice, rezonanţa etică a progresului tehnologic etc.

11.1. Planificarea generală a activităţii

1. Timpul minim-maxim solicitat de program. Calendarul activităţilor.
2. Bugetul (pre-calcul).
3. Forma de omogenizare aptitudinală a grupelor.
4. Posibilităţile de accelerare a studiilor.
5. Posibilităţile de îmbogăţire-aprofundare a studiilor.
6. Creditul acordat elevilor.
7. Evaluarea diferenţiată în funcţie de gradul de dificultate şi complexitate a sarcinilor pentru care au optat elevii sau în care au fost angajaţi de profesori.
8. Accesul la resurse.
9. Formarea formatorilor.
10. Alte probleme.

11.2. Operaţiile cognitive antrenate prioritar

- observaţia sistematică;
- comunicarea eficientă;
- clasificarea, generalizarea, abstractizarea;
- inferenţe;
- cuantificări;
- predicţii;
- interpretări de date;
- elaborare de definiţii operaţionale;
- formulare de întrebări şi ipoteze;
- elaborare de modele;
- alte operaţii.

11.3. Strategia organizării experienţei de învăţare

1. Obiectivele specifice.
2. Conţinuturile.
3. Metodele instructiv-educative.
4. Finalizarea şi evaluarea activităţii elevului (produsul activităţii).
5. Gruparea elevilor:
   - separare: variantele;
   - accelerare: variantele;
   - îmbogăţire şi aprofundare: variantele.
6. Activităţile curriculare opţionale.
7. Motivaţia elevilor.
8. Atmosfera de lucru.
9. Resursele.
10. Responsabilităţile:
    - activităţile centrate pe elev (ex. proiectele de investigaţie ştiinţifică, studiul individual, laboratoarele etc.).
    - activităţile centrate pe profesor (ex. asigurarea unei game variate şi flexibile de opţiuni în legătură cu: conţinuturi, ocazii de învăţare, forme de grupare, resurse accesibile, predare, evaluare etc.).
11. Competenţe decizionale:
    - centrate pe elev (ex. identificarea intereselor, angajarea în sarcină, planificarea studiului individual, autoevaluarea etc.);
    - centrate pe profesori (ex. consilierea elevilor pentru selecţia materialelor documentare şi a resurselor, promovarea elevilor etc.).
12. Evaluarea programului.

11.4. Modificări în volumul, nivelul de dificultate şi modalităţile de organizare a conţinuturilor

Se realizează în funcţie de:

- interesele cognitive individuale;
- aptitudini speciale;
- ritmul şi stilul de învăţare;
- alte aspecte.

11.5. Resursele umane, informaţionale, materiale şi financiare la nivel local şi naţional

Resurse umane

- ☐ *Coordonatorul de program.*
- ☐ *Cadrele didactice implicate în program.*
- ☐ *Specialiştii din afara şcolii.*
- ☐ *Familia.*
- ☐ *Organizaţii sau asociaţii guvernamentale şi nonguvernamentale.*
- ☐ *Alţi colaboratori.*

Resurse informaţionale

- ● *Tratate, enciclopedii, cărţi.*
- ● *Manuale şcolare.*
- ● *Culegeri de texte şi exerciţii cu uz didactic.*
- ● *Publicaţii periodice.*
- ● *Documente editate cu prilejul manifestărilor ştiinţifice locale, naţionale şi internaţionale.*
- ● *Colecţii de* soft-ware.
- ● *Internet etc.*

Se va preciza sursa de achiziţie sau modalitatea de acces.

Resurse materiale şi financiare

- ◆ *Studiu de buget preliminar (pre-calcul).*
- ◆ *Strategia de atragere a resurselor.*
- ◆ *Studiu de buget post-calcul.*

II. MANAGEMENTUL CURRICULUM-ULUI DIFERENȚIAT ȘI PERSONALIZAT

1. Fazele recurente ale diferenţierii curriculum-ului
2. Etapizarea secvenţelor unui program educaţional diferenţiat

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1. Fazele recurente ale diferenţierii curriculum-ului

Elaborarea şi introducerea unui proiect de diferenţiere a experienţelor de învăţare a elevilor, în acord cu nivelele lor aptitudinale, parcurg fazele următoare:

1. viziunea;
2. iniţializarea;
   - 2.1. conceptualizarea;
   - 2.2. expertizarea;
   - 2.3. climatizarea;
   - 2.3. planificarea;
4. aplicarea;
5. instituţionalizarea.

1. Viziunea pentru un astfel de program este interpretată ca viziune pentru schimbare, pentru optimizare, care nu emerge neapărat de la un nivel naţional. De cele mai multe ori, ea emerge dintr-o şcoală, dintr-un colectiv de cercetare sau dintr-o catedră universitară.

2. Iniţializarea începe în momentul în care viziunea se transformă în „misiune realizabilă" şi capătă o formă mai concretă prin conturarea unui plan-cadru.

2.1. În *faza de conceptualizare*, sunt adoptate definiţiile de lucru pentru termenii cheie ai oricărui program educaţional special pentru elevii supramediu dotaţi aptitudinal (talent, precocitate, accelerarea şi îmbogăţirea studiilor, segregare etc.). Deasemenea, se abordează probleme ca: utilitatea programului pentru elevii talentaţi; cum vor recepta diferite segmente ale comunităţii aplicarea acestui program; justificarea programului în termeni de politică educaţională etc. Orice obiecţie sau rezervă din partea oricărui membru al şcolii în care se va introduce programul trebuie tratată cu toată atenţia, pe căi colaborative şi transparente, până la totala clarificare.

2.2. Expertizarea. Pentru parcurgerea acestei faze se recurge la o comisie de *expertizare* şi avizare a programului, formată din pedagogi preinformaţi în literatura şi praxisul domeniului cultivării aptitudinilor şi care vor analiza în detaliu condiţiile concrete ale şcolii unde se va aplica programul. Recomandăm chiar formarea a două astfel de comisii, cu activitate independentă, pentru semnalarea punctelor critice şi pentru analizarea lor prin comparaţie sau opoziţie. Aceste comisii joacă implicit şi rolul de avocaţi ai educaţiei diferenţiate în general.

2.3. ***Climatizarea*** este primul pas în acceptarea reală, în fapt, a programului. Climatul pozitiv sau receptiv se caracterizează prin încredere în utilitatea şi succesul programului, prin comunicare autentică între parteneri (coordonatori şi executanţi), prin cooperare profesională, prin angajare în sarcină. Evaluarea aspectelor de climat presupune analiza parametrilor de mediu fizic, în special resursele materiale, analiza ambianţei psihologice (atitudinile, motivaţiile, angajarea afectivă a actorilor programului) şi de context organizaţional, în primul rând, structura administrativă.

3. ***Planificarea*** presupune *evaluarea nevoilor* programului (o bancă de date despre nevoile elevilor, profesorilor, părinţilor, comunităţilor implicate şi informarea *staff*-ului programului prin rapoarte concise asupra acestor nevoi), *formularea obiectivelor* programului, pornind de la obiectivele generale extrase din filosofia şi politica educaţiei diferenţiate şi încheind cu operaţionalizarea obiectivelor pentru fiecare fază a programului şi *proiectarea* propriu-zisă (detalierea fiecărui moment, corelarea programului diferenţiat cu programul general, prin articulare, integrare şi consolidare reciprocă, metodele, procedeele şi tehnicile de evaluare formativă, strategia şi metodologia consilierii pedagogice şi psihologice).

4. ***Implementarea*** programului parcurge următoarele faze:

Pregătirea implementării (identificarea elevilor cu aptitudini înalte, selecţia şi *training*-ul profesorilor, popularizarea programului, sesiuni de informare a elevilor, părinţilor şi profesorilor asupra a ceea ce li se oferă şi ce se aşteaptă concret de la ei).

Desfăşurarea efectivă a programului zi de zi;

Observarea elevilor şi profesorilor ca parte integrantă a pilotajului de program. Această observare are scop de *feedback*. Pentru atingerea scopului, este necesară respectarea anumitor condiţii: confidenţialitate, înţelegerea corectă a rolului observatorilor de către cei observaţi, profesionalitatea metodologică a observaţiei.

Evaluarea programului, cu scopul redimensionării nevoilor actorilor în urma parcurgerii programului şi pentru diagnoza impactului programului.

5. ***Instituţionalizarea*** sau generalizarea programului marchează momentul în care programul special pentru elevii cu aptitudini supramedii este recunoscut şi încorporat în sistemul educaţional general.

2. Etapizarea secvențelor unui program educațional diferențiat

ETAPE	CONȚINUTURI	MONITORI
Conștientizarea	Interes pentru domeniu. Identificarea relațiilor: program comun – program pentru elevii dotați.	Experți în domeniu, coordonatori de programe similare, politicieni ai educației, personalități cu impact în lumea școlii, subiecții unor studii de caz.
Informarea	Introducere în teoria domeniului. Prezentarea unor programe similare.	Universitari, cercetători, experți.
Management	Alegerea formelor administrative, a tipurilor de activități, planificarea resurselor, timpului etc.	Coordonatorul de program.
Identificarea și atragerea colaboratorilor	Oportunitățile colaborative și agenții. Transfer de experiență.	Coordonatorul de program, decidenți educaționali, consilii administrative, organizații de profil etc.
Aplicarea programului	Parcurgerea fazelor programului.	Coordonatorul de program și colaboratorii.
Evaluarea programului	Aplicarea strategiilor de evaluare a rezultatelor profesorilor.	Profesorii practicieni, conducătorii unităților școlare, inspectori școlari, psiho-diagnosticieni, părinți, colaboratori, elevii înșiși.
Reproiectarea programului	Elaborarea strategiilor corective.	Coordonatorul de program.

Fişă de lucru

Plan (de organizare) pentru investigaţii individuale sau pentru investigaţii pe grupuri mici de elevi
(J. Renzulli, L. Smith, 1977)

Numele şi prenumele ..... Clasa .....
Data începerii proiectului ..... Data estimată a finalizării .....
Profesor ..... Şcoala .....
Rata rapoartelor progresiv efectuate .....

Domenii generale de studiu	*Domeniul specific de studiu*
(marcaţi toate domeniile abordate) – artele limbajului – ştiinţe – studii sociale – muzică – matematică – artă –dezvoltare personală şi interpersonală – altele	Descrieţi pe scurt problema pe care vă propuneţi să o investigaţi. Care sunt obiectivele investigaţiei? Ce speraţi să aflaţi?

Audienţa aşteptată	*Produsul intenţionat şi „desfacerea lui" pe piaţă*	*Activităţi metodologice şi resursele*
• Care indivizi/grupuri vor fi cei mai interesaţi în constatările voastre? • Listaţi grupurile organizate (cluburi, societăţi, echipe) aparţinând nivelelor locale, regionale, statale şi naţionale. • Care sunt numele persoanelor de contact ale acestor grupuri? • Când şi unde se întâlnesc? 1._____ 2._____ 3._____ 4._____ 5._____	• Ce formă va lua produsul final? • Cum, când şi unde veţi comunica audienţei potrivite rezultatele investigaţiei voastre? • Ce modalitate de desfacere a produselor activităţii lor folosesc, de obicei, profesioniştii din acest domeniu (jurnale, conferinţe, spectacole de artă etc.)? 1._____ 2._____ 3._____ 4._____ 5._____	• Listaţi numele şi adresele persoanelor care pot acorda asistenţă în această problemă. • Listaţi – cum se face – dacă sunt disponibile cărţile din acest domeniu de studiu. • Listaţi alte resurse (filme, colecţii, expoziţii) şi echipametul special (ex: aparat foto, casetofon, chestionare etc.). • Continuaţi cu înregistrarea tuturor activităţilor care fac parte din investigaţie. 1._____ 2._____ 3._____ 4._____ 5._____

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Începerea acţiunii

Fişă de lucru

Care sunt primii paşi pe care ar trebui să-i faceţi în această investigaţie?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

De ce tipuri de informaţii sau date aveţi nevoie pentru rezolvarea problemei?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Dacă găsiţi „datele nesistematice", cum pot fi corelate, clasificate şi prezentate?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Dacă vă propuneţi să folosiţi informaţii deja sistematizate, unde sunt ele localizate şi cum puteţi obţine accesul la ele?

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....

Cheile unui program de succes
(J. Renzulli, L. Smith, 1977)

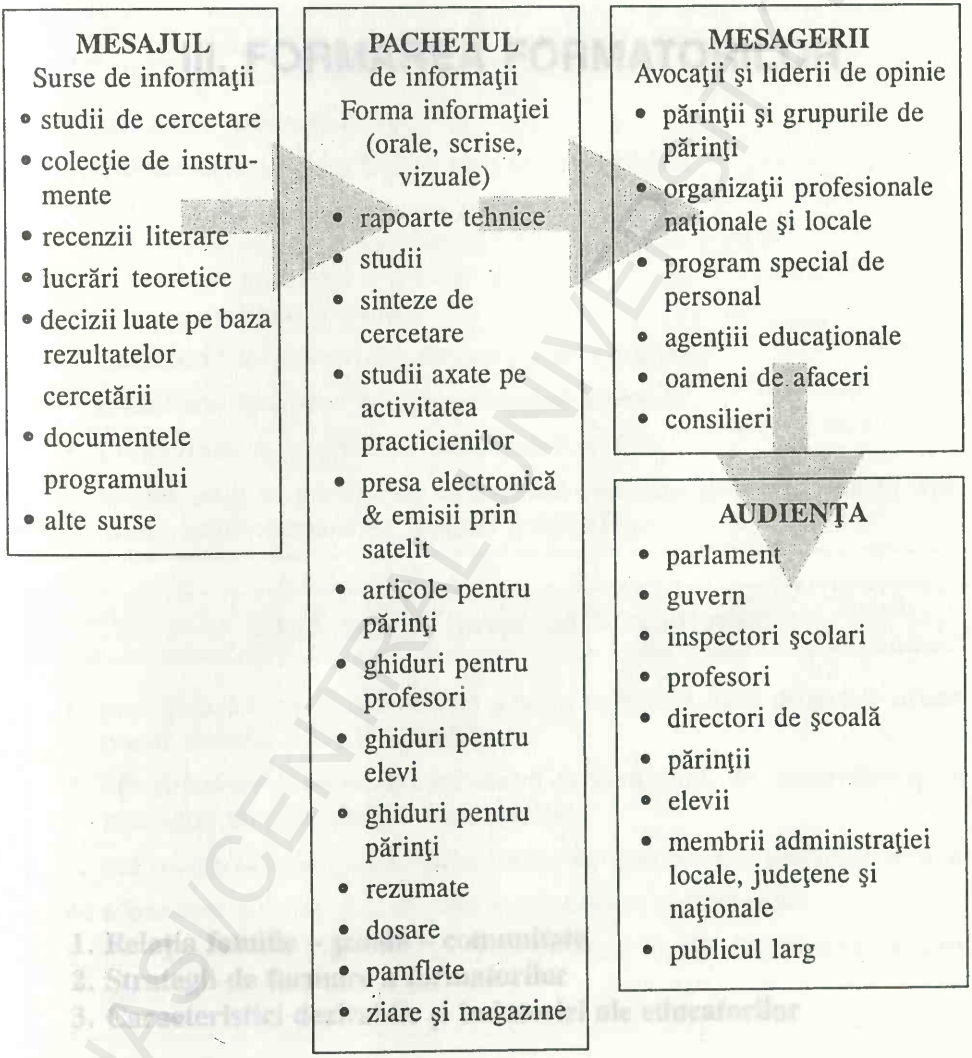
1. **Oferă o puternică fundamentare didactică a programului şi un puternic suport administrativ în şcoală.**
2. **Integrează programul ca parte indispensabilă a sistemului global de activitate didactică a şcolii.**
3. **Precizează cu claritate fundamentele filozofice şi scopurile programului.**
4. **Respectă opţiunile părinţilor şi elevilor.**
5. **Găseşte personalul didactic cel mai potrivit şi suportul material cel mai adecvat.**
6. **Organizează un program riguros şi continuu de pregătire (specializare) a cadrelor didactice în psihopedagogia excelenţei.**
7. **Iniţiază o strategie de conştientizare a comunităţii locale, asupra diferenţelor individuale.**
8. **Elaborează cu profesionalism identificarea elevilor cu disponibilităţi aptitudinale înalte, strategia curriculară de dezvoltare a aptitudinilor şi strategia de evaluare a programului.**

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Centrul naţional de cercetare a excelenţei. Model de difuzare a rezultatelor cercetării

(J. Renzulli, B. Reid, E.J. Gubbins)

Setting an agenda : Research Priorities for the Gifted & Talented Through the Year 2000



BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

III. FORMAREA FORMATORILOR

1. Relaţia familie – şcoală – comunitate
2. Strategii de formare a formatorilor
3. Caracteristici dezirabile şi îndatoriri ale educatorilor

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1. Relaţia familie – şcoală – comunitate

Cine sunt formatorii elevilor talentaţi ?

- Educatorii primordiali, părinţii.
- Cadrele didactice din fiecare ciclu de învăţământ.
  - preşcolar- educatoarea ;
  - primar – învăţătorul ;
  - gimnazial – profesorul ;
  - liceal – profesorul.
- Consilierul în probleme psihopedagogice (generale).
- Consilierul specialist în psihopedagogia excelenţei.
- Coordonatorul programului educaţional specific.
- Comunitatea în parteneriat educaţional (instituţii guvernamentale, organizaţii neguvernamentale, grupuri informale).

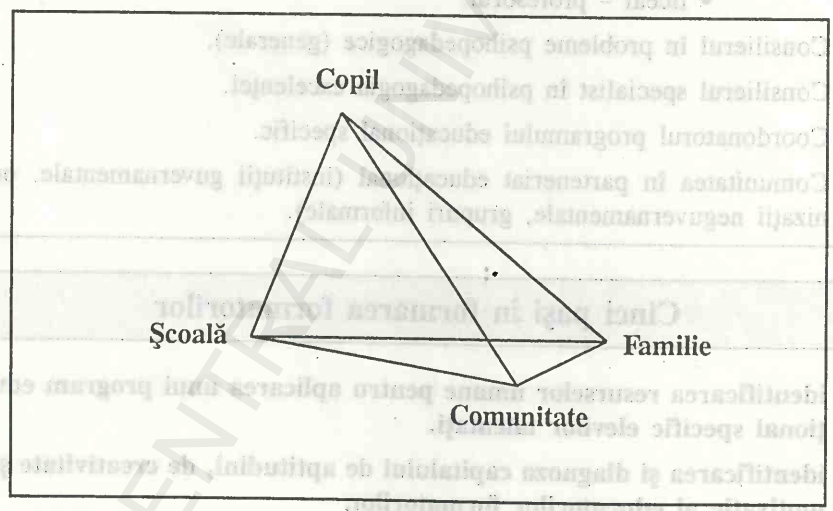
Cinci paşi în formarea formatorilor

1. **identificarea resurselor umane pentru aplicarea unui program educaţional specific elevilor talentaţi.**
2. **identificarea şi diagnoza capitalului de aptitudini, de creativitate şi de motivaţie al educatorilor formatorilor.**
3. **cultivarea acestui capital prin forme de specializare postuniversitară.**
4. **afirmarea acestui capital prin recunoaştere profesională.**
5. **multiplicarea acestui capital prin generare la alţii (antrenarea în procesul de formare a formatorilor).**

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Comunicarea între şcoală, familie şi comunitate

Interacţiunea comunicaţională care trebuie să se instituie între *familie – şcoală – comunitate* se conturează ca o reţea piramidală în care fiecare unghi al bazei preia o anume perspectivă a susţinerii copilului în dezvoltarea sa aptitudinală, emoţională şi caracterială. Laturile triunghiului bazal sugerează liniile de comunicare ale fiecărei categorii, lansate în celelalte două direcţii, astfel încât ruta comunicaţională finală exprimă circularitatea informaţiei. Arhitectul acestei reţele comunicaţionale de care depinde într-o ultimă instanţă succesul asistenţei educaţionale a excepţionalităţii nu poate fi altul decât *coordonatorul programului diferenţiat şi personalizat pentru elevul cu aptitudini înalte.*



Relaţia Familie – Şcoală: şapte paşi în implicarea părintelui în relaţia cu şcoala

Părinţii – rolurile cheie (Alvino, 1985)

1. Părintele ca *learner*

Părintele trebuie să se informeze asupra modului de conducere şi de organizare a procesului instructiv-educativ din şcoală.

2. Părintele ca ajutor

Cel mai vechi şi mai recunoscut rol al părintelui în relaţia cu şcoala este acela de sprijinitor voluntar al profesorului în activitatea didactică. De pildă, părinţii pot ajuta profesorii în desfăşurarea activităţilor extraşcolare pentru copiii talentaţi.

3. Părintele ca suporter al imaginii pozitive despre şcoală

Promovarea prin căi diverse, informale, în familie şi comunitate, a unei atitudini pozitive faţă de şcoală. Sugestii: şcoala poate oferi bucuria cunoaşterii; profesorii trebuie să fie respectaţi; studiul individual este o responsabilitate firească a elevului; şcoala înseamnă şi locul prieteniilor.

4. Părintele ca sursă complementară de informaţie pentru şcoală

Părinţii furnizează informaţii despre comportamentul în familie al elevilor. Aceste informaţii determină profesorii să fie mai sensibili la diferenţele individuale şi să individualizeze mai mult experienţele de învăţare.

5. Părintele ca resursă educaţională

Împărtăşind copiilor propriile lor interese cognitive, pasiuni, evenimente profesionale sau chiar experienţa lor de viaţă, părinţii pot deveni o sursă semnificativă de îmbogăţire a ocaziilor de învăţare. Totodată, părinţii sunt, adesea, mentorii proiectelor de studiu individual al copiilor.

6. Părintele ca profesor

Părinţii sunt primii profesori ai copiilor şi au, adesea, cel mai puternic impact educaţional asupra lor. Ei oferă cadre de referinţă pentru raportarea valorică a copiilor lor, până la maturizarea acestora, şi poate chiar mai târziu. Din această perspectivă, părinţii ar trebui să se considere educatori responsabili.

7. Părintele ca iniţiator al schimbării în şcoală

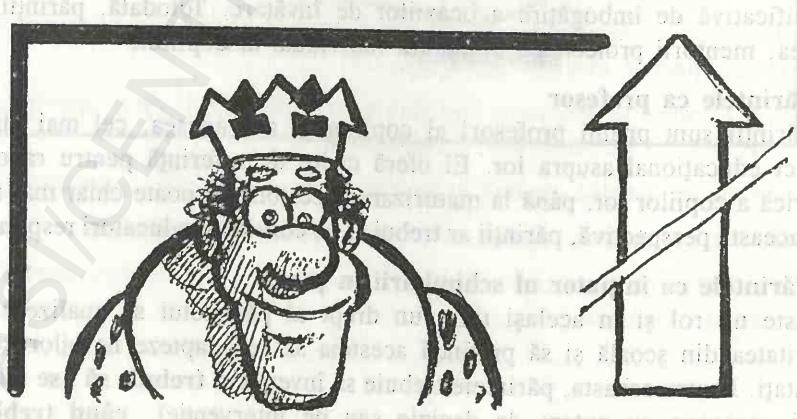
Este un rol şi în acelaşi timp un drept al părintelui să analizeze critic activitatea din şcoală şi să pretindă acesteia să se adapteze nevoilor copiilor talentaţi. Pentru aceasta, părintele trebuie să înveţe **cui trebuie să i se adreseze** (unei persoane cu putere de decizie sau de intervenţie), **când trebuie să intervină** (când nu este prea târziu sau când problema devină acută), **cum să intervină** (un număr cât mai mare de părinţi şi deţinând informaţii corecte).

2. Strategii de formare a formatorilor

Strategia globală de formare a formatorilor

Patru nivele intercorelate de programe, cu obiective, tipuri de activităţi, metodologii, calendare şi costuri financiare diferite:

1. *formarea coordonatorilor de proiecte curriculare pentru dotaţi, selecţionaţi dintre specialiştii în pedagogie şi psihologie;*
2. *formarea cadrelor didactice, a educatorilor practicieni;*
3. *conştientizarea şi pregătirea părinţilor, a familiei în general, cu privire la caracteristicile psihocomportamentale ale copiilor cu aptitudini înalte şi a modalităţilor de promovare a aptitudinilor acestora în contextul familial;*
4. *sensibilizarea comunităţilor locale, de la instituţiile profesionale, culturale, religioase etc., organizaţiile guvernamentale şi nonguvernamentale, până la potenţialii sponsori de program, faţă de semnificaţia educativă şi socială a suportului lor specific; informarea şi abilitarea acestor organisme în vederea iniţierii sau susţinerii programului pentru dotaţi.*



Fişă de lucru
Proiect de formare a formatorilor

Programul de formare	Obiective	Activităţi	Metodologie	Calendar de desfăşurare	Buget
Coordonatori de program					
Educatori practicieni					
Părinţi					
Reprezentanţii desemnaţi ai comunităţilor antrenate în program					

BCU IASI-CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Formarea iniţială a cadrelor didactice

- Cursuri, seminarii şi lucrări practice speciale în liceele sau colegiile pedagogice pentru pregătirea educatoarelor şi a învăţătorilor.
- Cursuri, seminarii şi lucrări practice speciale incluse în programa Seminarului Pedagogic din cadrul universităţilor pentru pregătirea profesorilor.

Formarea continuă a cadrelor didactice

- Module de perfecţionare în psihopedagogia şi metodica domeniului, desfăşurate prin Casele Corpului Didactic şi Seminarul Pedagogic al universităţilor.
- Academii de vară cu tematică specifică.
- Ateliere de lucru.
- Stagii de documentare şi transfer de experienţă.
- Participare la desfăşurarea unor cercetări experimentale aplicative cu obiective şi ipoteze specifice domeniului psihopedagogiei excelenţei.
- Studii postuniversitare (module de studii aprofundate) pentru specialişti în psihopedagie.
- Masterate (module de studii postuniversitare de specializare în psihopedagogia excelenţei adresate absolvenţilor de colegii şi universităţi cu diferite profile).
- Doctorate.

Principii ale aplicării programelor de formare a educatorilor practicieni

- Formarea formatorilor este un proces continuu.
- Asigurarea suportului informaţional, material şi financiar necesar profesorului pe parcursul programului de formare şi al aplicării în şcoală a programelor curriculare pentru dotaţi.
- Recunoaşterea formală (prin mecanisme normative) a diplomelor sau certificatelor de specializare obţinute prin absolvirea formelor de învăţământ postuniversitar în domeniul psihopedagogiei excelenţei.
- Aplicarea, în proiectarea programului de formare a profesorilor, a rezultatelor cercetărilor referitoare la procesele de educare-autoeducare a adulţilor.

3. Caracteristici dezirabile şi îndatoriri ale educatorilor

Caracteristicile dezirabile ale educatorilor care lucrează cu elevii supradotaţi (M. Lindsey, 1980)

În predare-evaluare:

- Dezvoltă programe educaţionale flexibile, adaptate nevoilor individuale.
- Creează o atmosferă caldă, de siguranţă şi de permisivitate.
- Comunică elevilor aprecierile pe care le fac despre ei.
- Folosesc strategii didactice variate.
- Respectă imaginea de sine a elevilor şi favorizează încrederea elevilor în ei înşişi.
- Respectă creativitatea şi imaginaţia elevilor.
- Stimulează procesele mentale de nivele înalte.
- Respectă individualitatea şi integritatea personală.

Calităţi personale şi profesionale:

- Orientează elevii în loc să-i oblige sau să facă presiuni asupra lor.
- Este mai mult democratic decât autocratic.
- Este interesat mai mult de proces decât de produs.
- Este mai mult inventiv şi deschis experimentelor decât conformist.
- Foloseşte, de preferinţă, procedee de rezolvare a problemelor decât recursul la concluzii de autoritate ştiinţifică dar neargumentate pe larg, în clasă.
- Urmăreşte implicarea altora în descoperire şi investigaţie decât oferirea răspunsurilor.

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Predispoziţii personale:

- Înţelegător, tolerant, respectuos, încrezător şi mulţumit de sine.
- Are idealuri.
- Este sensibil la problemele altora.
- Are dotare intelectuală supramedie; manifestă un stil intelectual în conceptualizare, generalizare, elaborare, iniţiere, organizare, imaginaţie.
- Este flexibil, deschis noului.
- Are interese intelectuale şi culturale.
- Doreşte să înveţe, să-şi lărgească orizontul cunoaşterii; are nevoi înalte de realizare.
- Este entuziast.
- Este intuitiv şi receptiv.
- Este orientat spre excelenţă.
- Are responsabilitatea comportamentului său şi îşi asumă consecinţele.

Caracteristici dezirabile ale profesorului în relaţia sa cu elevul (M. Johnson, 1986)

- Acordă atenţie problemelor elevilor.
- Are răbdarea să asculte confesiunile elevilor.
- Are capacitatea de a înţelege problemele elevilor.
- Comunică cu uşurinţă.
- Împărtăşeşte succesele elevilor, făcîndu-i astfel să se simtă importanţi.
- Tratează elevii deschis, cinstit şi cu respect.
- Manifestă umor şi bună dispoziţie.
- Este realist şi se comportă cu naturaleţe.

BCU IAŞI UNIVERSITY LIBRARY

Caracteristicile dezirabile ale profesorului elevului supradotat (F. Wyatt, 1982)

- Urmăreşte prioritar să dezvolte la elevul dotat deprinderile fundamentale pentru studiu şi personalizează predarea în acord cu nevoile specifice ale elevului.
- Evaluează formativ performanţele elevului dotat şi alcătuieşte fişe de observaţie asupra progresului elevului.
- Selecţionează materialul bibliografic şi alte suporturi ale învăţării, în acord cu nevoile individuale ale elevului.
- În proiectarea conţinuturilor, urmăreşte echilibrul dintre diferitele tipuri de subiecte abordate.
- Aplică strategia de compactizare a curriculum-ului în acord cu ritmul rapid de învăţare al elevilor dotaţi, oferindu-le mai mult timp în vederea desfăşurării unor activităţi de îmbogăţire, la nivele superioare, a experienţei de învăţare.
- Redimensionează mediul fizic şi psihologic al învăţării pentru compensarea unor deficienţe de integrare socială a copiilor dotaţi sau pentru potenţarea abilităţilor pe care le au în acest sens (imaginea de sine, abilităţi de relaţii interpersonale, de comunicare eficientă etc.).
- Dezvoltă o bază completă de date asupra evoluţiilor elevului.
- Ajută alţi profesori ai şcolii de la alte arii curriculare în adaptarea predării, pentru elevul cu aptitudini deosebite asistat de el.
- Se consultă frecvent cu alţi profesori şi cu părinţii pentru adaptarea curriculum-ului.
- Se consultă cu persoane cu competenţe de decizie pentru aplicarea unor programe de identificare şi de diagnoză aptitudinală, în vederea iniţierii sau lărgirii programelor educaţionale speciale pentru aceşti elevi.
- Conlucrează strâns cu specialistul care coordonează întregul program, pentru optimizarea individualizării la aria curriculară pe care o predă.
- Se perfecţionează în domeniul psihopedagogiei şi al metodicii excelenţei, prin cursuri de specializare/perfecţionare *in-service*.

Coordonatorul programului special pentru elevii talentaţi. Profil psihocomportamental şi profesional (J. Mulhern şi M. Ward, 1983)

Caracteristici personale

- **Achiziţii intelectuale:** are un mare volum de cunoştinţe în subiecte şi teme variate.
- **Abilităţi interpersonale:** este capabil să stabilească cu uşurinţă relaţii destinse, prieteneşti şi productive atât cu adulţii, cât şi cu elevii.
- **Succes personal:** a dobândit succesul profesional în cariera didactică sau în alte domenii.
- **Personalitate puternică:** acceptă cu seriozitate şi încredere diverse provocări profesionale, chiar dacă acestea sunt noi sau controversate.
- **Curiozitate intelectuală:** caută permanent noi soluţii şi studiază continuu.
- **Organizare:** şi-a organizat bine viaţa personală şi poate să o ţină sub control.
- **Abilităţi de conducere:** a demonstrat abilităţi în coordonarea altora, în special a tinerilor, pentru ca aceştia să dobândească succes şi să se integreze în cariere complexe.

Caracteristici profesionale

- **Competenţă în domeniu:** are cunoştinţe extinse, riguroase şi sistematice într-un domeniu anume şi poate aborda la nivele informaţionale acceptabile mai multe domenii corelate.
- **Abilităţi de prelucrare a informaţiei:** abilităţi în organizarea informaţiilor în unităţi didactice de predare pentru elevii dotaţi.
- **Aptitudini didactice:** are capacitatea de a comunica autentic cu elevii dotaţi şi de a crea în clasă o atmosferă stimulatorie pentru învăţare.
- **Iniţiere în diagnoza psihopedagogică:** are competenţe în aplicarea şi interpretarea unor probe de psihodiagnoză în vederea determinării nevoilor specifice elevului dotat.
- **Competenţe de proiectare a strategiilor de predare:** are capacitatea de a proiecta activităţi de predare-învăţare pentru elevii dotaţi, activităţi pe care le coordonează şi le redimensionează pe parcurs, pentru a deveni succesuale.
- **Competenţe de proiectare a traseelor de dezvoltare aptitudinală:** are capacitatea de a conceptualiza activităţile curriculare pentru elevii dotaţi, activităţi pe care le coordonează şi le redimensionează pe parcurs, pentru a deveni succesuale.
- **Deprinderi de coordonare a programului:** are capacitatea de a convinge un număr suficient de mare de persoane în legătură cu necesitatea iniţierii şi aplicării unui program pentru elevii dotaţi, în cadrul şcolii.

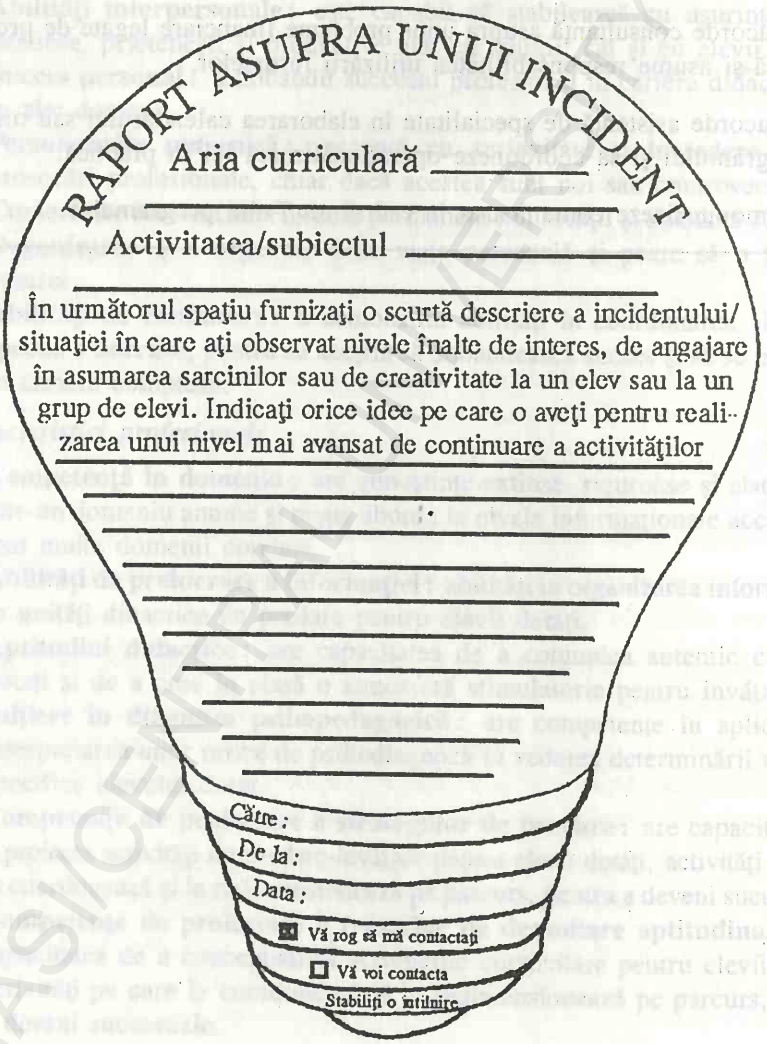
Îndatoririle generale ale coordonatorului de program

- Să ofere asistenţa de specialitate în planificarea, dezvoltarea, evaluarea şi coordonarea programului educaţional pentru elevii dotaţi, iniţiat la nivelul şcolii, cartierului, oraşului etc.
- Să ofere asistenţa de specialitate în pregătirea continuă a cadrelor didactice în domeniul psihopedagogiei excelenţei.
- Să acorde consultanţă asupra unor probleme financiare legate de program şi să-şi asume responsabilitatea utilizării resurselor.
- Să acorde asistenţă de specialitate în elaborarea calendarului sau orarului programului şi să coordoneze operaţionalizarea lui în practică.
- Să monitorizeze comunicarea în cadrul *staff*-ului programului.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Fişă de lucru: Raport de incident
(după J. Renzulli)

Incident – fapt remarcat de profesor ca fiind semnificativ pentru identificarea disponibilităţilor aptitudinale ale elevului sau pentru analiza caracteristicilor psiho-comportamentale ale elevului.



BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Raport asupra incidentelor
(Fişă de lucru pentru director, consilier sau profesor)

Data incidentului ..... Ora .....
Persoanele implicate .....
.....
Scurtă descriere a incidentului .....
.....
.....
.....
Rezultatul sau acţiunea/măsurile luate .....
.....
.....
.....

Data incidentului ..... Ora .....
Persoanele implicate .....
.....
Scurtă descriere a incidentului .....
.....
.....
.....
Rezultatul sau acţiunea/măsurile luate .....
.....
.....
.....

Data incidentului ..... Ora .....
Persoanele implicate .....
.....
Scurtă descriere a incidentului .....
.....
.....
.....
Rezultatul sau acţiunea/măsurile luate .....
.....
.....
.....

BCU "CAROL I" BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ

Zece comandamente pentru coordonatorul de program

1. Zâmbiţi foarte mult şi „întoarce-ţi şi celălalt obraz" dacă este cazul! Aminitiţi-vă că dvs. lucraţi din greu să stabiliţi acest program pentru copii. Dacă cineva este supărat sau ostil, zâmbiţi şi încercaţi din nou.
2. Fiţi realişti în privinţa scopurilor, fixaţi obiective rezonabile. Încercaţi să fiţi foarte atent şi să nu deveniţi copleşit de numărul sarcinilor care trebuie efectuate. Stabiliţi-vă obiectivele din timp, modificaţi-le dacă este necesar, dar efectuaţi-le.
3. Să nu aveţi mari expectanţe în privinţa sprijinului administrativ; realizaţi că priorităţile dvs. nu pot fi şi ale celorlalţi. Puteţi obţine sprijin administrativ creând un super-program.
4. Creaţi facilităţi – veţi extinde imediat (şi de mai multe ori) resursele disponibile.
5. Trebuie să înţelegeţi că schimbarea se efectuează încet.
6. Fiţi organizat, urmăriţi să realizaţi ceea ce spuneţi. Dacă spuneţi că veţi face ceva, faceţi! Dacă spuneţi că veţi trimite ceva – trimiteţi! Oamenii răspund la eficienţă.
7. Folosiţi-vă simţul umorului. Dacă nu-l aveţi, „faceţi rost" (şi repede) şi învăţaţi să spuneţi mulţumesc.
8. Găsiţi un sistem de sprijin pentru a nu lucra singur. Veţi avea nevoie de sprijin.
9. Începeţi cu sarcini uşoare şi rezolvaţi-le bine. Mai târziu vă veţi extinde activitatea. Nu lăsaţi pe nimeni să vă determine să faceţi mai mult decât sunteţi sigur că puteţi face bine.
10. Priviţi lucrurile în perspectivă. Amintiţi-vă cât de multe aţi realizat înainte de a intra în panică pentru lucrurile multiple pe care încă le mai aveţi de făcut.

    Rezervaţi-vă un timp pentru dvs., pentru a vă relaxa, pentru a vă bucura de viaţa personală şi trăiţi!

BCU IASI

IV. CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ*

1. Scopurile consilierii pentru elevii cu abilităţi înalte
2. Specificitatea consilierii psihopedagogice a elevilor cu abilităţi înalte
3. Strategii de rezolvare a problemelor de consiliere pentru copiii şi tinerii cu abilităţi înalte
4. Managementul unui cabinet de consiliere specializată pentru copiii şi tinerii cu abilităţi înalte

* În realizarea acestui capitol am consultat şi studiile „Diferenţe între procesul de consiliere generală şi consilierea acordată copiilor şi tinerilor cu abilităţi înalte" şi „Managementul unui cabinet de consiliere specializată", elaborate de G. Masari, 1998, la Centrul de Studii ale Excelenţei, Nijmegen-Olanda, Cabinetul de consiliere specializată pentru copiii şi tinerii cu abilităţi înalte.

BCU "SVETOZAR MARKOVIĆ" UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1. Scopurile consilierii pentru elevii cu abilităţi înalte

- sprijinirea autenticităţii şi a idealurilor;
- dezvoltarea creativităţii;
- dezvoltarea autonomiei, a integrităţii şi a responsabilităţii;
- determinarea contribuţiei acestor elevi, viitori adulţi, la progresul societăţii;
- formarea unui comportament civic;
- formarea unui nivel înalt de dezvoltare morală, a altruismului, a compasiunii;
- încurajarea judecăţilor de reflecţie, a curajului moral;
- încurajarea simţului puternic al eficacităţii de sine;
- dezvoltarea capacităţii de conştientizare globală a realităţii interne şi externe.

(L.K. Silvermann, 1993)

2. Specificitatea consilierii psihopedagogice a elevilor cu abilităţi înalte

Consilierii şi psihodiagnosticienii specializaţi în problematica aptitudinilor înalte privesc clientul dintr-o perspectivă diferită. Ei urmăresc să vadă dacă acel client are sau nu abilităţi înalte. De obicei, în acest tip de consiliere se dau sfaturi mai mult pentru profesori şi părinţi şi mai puţin pentru copiii acestora, deoarece copilul se găseşte într-o situaţie socială specială.

„Aceşti copii au o singură problemă şi anume aceea că trăiesc într-un sistem social proiectat greşit" (Lianne Hoogeveen, 1998).

*

În ţările cu tradiţie în domeniul consilierii psihopedagogice, părinţii copiilor talentaţi sunt cei care fac primul pas, venind din propria lor iniţiativă la consilier, pentru a-i cere ajutorul, atunci când apar probleme dificil de soluţionat (ex. refuzul acestor copii de a mai merge la şcoală, conflicte deschise cu profesorii sau colegii, izolarea îndelungată, depresii în cazul obţinerii unor rezultate şcolare sub nivelul aspiraţiilor copilului, camuflarea intenţionată a propriilor aptitudini, ca strategie de evitare a ridicării gradului de exigenţă a sarcinilor primite de la profesor sau pentru evitarea etichetelor nepopulare în microgrupurile de copii -„diferit de noi", „tocilar", „preferatul profesorilor" etc.).

*

În constituirea unui punct de plecare, activitatea de consiliere urmăreşte să identifice toate **aspectele pozitive ale activităţii** elevului, ca pârghii pentru potenţarea virtualelor performanţe. Principalul punct prin care se diferenţiază consilierea pentru copiii talentaţi de consilierea generală este faptul că, aici, se urmăreşte ceea ce copilul ştie sau poate mai bine, şi nu ceea ce nu cunoaşte sau sursa de eşec, încercându-se în primul rând o potenţare a performanţei.

*

Consilierea pentru elevii talentaţi se centrează pe dezvoltarea şi armonizarea personalităţii copilului, precum şi pe modalităţile de punere în valoare a performanţelor obţinute de acesta.

*

Una dintre tehnicile cu mare frecvenţă în activitatea de consiliere a copilului înalt abilitat este **observaţia directă şi indirectă**, pe perioade lungi de timp. Consilierul acordă o mare atenţie evoluţiei clientului, urmărind în special modul acestuia de lucru şi stadiile de concentrare pe parcursul desfăşurării sarcinilor.

*

Una dintre cele mai semnificative arii de cercetare în domeniul consilierii pentru copiii talentaţi s-a concentrat asupra conceptului de sine *(apud* Colangelo, N., 1991*)*. **Conceptul de sine** poate fi văzut ca „un sistem puternic al structurilor cognitive, similar cu medierea între interpretarea răspunsului la evenimente şi comportamentul individual orientat sau implicat" (Nurius, 1986, p. 435). Conceptul de sine include atât percepţia de sine, cât şi autoevaluarea.

Conceptul de sine al tinerilor cu înalte abilităţi *(apud* Colangelo, N., 1991*)* este una dintre temele care au primit o considerabilă atenţie în ultimul deceniu din partea cercetătorilor (Colangelo, Kelly & Schrepfer, 1987; Karamessinis, 1980; Loeb & Jay, 1987; Ross & Parker, 1980). Mulţi dintre aceştia consideră că, la tinerii talentaţi, conceptul social de sine are un nivel mai ridicat decât al colegilor lor de aceeaşi vârstă. Însă consilierii trebuie să fie conştienţi că există, totuşi, tineri cu abilităţi înalte, care deţin fie o autoevaluare negativă, fie una confuză şi care au nevoie de orientarea şi susţinerea psihopedagogică specializată.

*

În şedinţele de **consiliere individuală**, consilierul trebuie să discute cu clientul şi să-l provoace să-şi răspundă singur la diferite întrebări, de genul: **„Ce înseamnă să fiu dotat?", „Ce-mi place în faptul că sunt talentat?", „Ce nu-mi place în faptul că sunt talentat?", „Dacă n-aş fi avut abilităţi înalte, ce ar fi mai bine pentru mine să fac?", „Dacă n-aş fi fost dotat, ce ar fi mai rău pentru mine?"** etc.

*

De asemenea, **consilierea de grup** are un potenţial puternic în tratarea sau tranzacţionarea intereselor interpersonale. În acest tip de consiliere, dotaţii îşi pot explora sentimentele, cum se simt ei când sunt etichetaţi ca fiind supradotaţi, iar cel mai important lucru este că pot vedea ceea ce gândesc ceilalţi tineri despre ei sau cum sunt percepuţi în general. Colangelo, N. (1991) consideră că „grupul de consiliere este singura cale eficientă de comunicare între cei talentaţi, deoarece ei îşi împărtăşesc din experienţe şi îşi definesc şi explică percepţiile".

*

Consilierii care lucrează cu părinţii acestor copii întâmpină uneori probleme subtile, dificil de identificat la prima vedere. Părinţii nu sunt întotdeauna bine informaţi; de obicei, manifestă anxietate când se referă la dezvoltarea iminentă a nevoilor propriilor copiilor.

„Când copiii nu se conformează aşteptărilor de «normal», părinţii nu mai pot face faţă responsabilităţilor obişnuite, parentale. De exemplu, părinţii devin îngrijoraţi că au un copil «diferit», care poate va fi izolat social, iar ei nu pot interveni în sprijinul lui. De asemenea, părinţii se consideră ca fiind inadecvaţi ori neputincioşi în faţa precocităţii copilului. De obicei, inadecvarea se manifestă în două forme:

1) **părinţii simt că nu pot furniza suportul emoţional de care are nevoie acest copil «diferit»;**
2) **părinţii nu pot furniza stimularea intelectuală sau educaţională a nevoilor experienţiale ale copilului excepţional."**

(Colangelo, N. & Dettmann, D.F., 1985)

*

O altă temă frecventă a consilierii specializate o reprezintă **orientarea şcolară** a acestor elevi. Se cunoaşte faptul că multitudinea şi suprapotenţialitatea aptitudinală nu sunt doar realităţi dezirabile, ci şi problematizante.

Aceşti copii sunt capabili să reuşească într-un număr mare de domenii diferite. „Excesul" de posibilităţi devine frustrant pentru tânărul care încearcă să facă o alegere. Adolescenţii şi tinerii cu abilităţi înalte tind să aibă interese variate şi puternice, iar scopul unei singure cariere li se pare limitat. De asemenea, aceştia se confruntă şi cu expectanţele stereotipe ale familiei şi ale şcolii, care proiectează acelor copii din „top" alegerea unei cariere universitare sau de cercetare. Aceşti tineri nu se pot simţi întotdeauna liberi în alegerea pe care o au de făcut, deoarece ei percep expectanţele ca pe o constrângere, tacită sau explicită *(apud* Silvermann, L.K.*)*.

3. Strategii de rezolvare a problemelor de consiliere pentru copiii şi tinerii cu abilităţi înalte

3.1. Una dintre cele mai importante probleme cu care se confruntă consilierii este relaţia dintre părinţi şi şcoală. Colangelo şi Dettmann (1982) au elaborat un **model de consiliere** care conceptualizează patru tipuri de interacţiuni părinţi-şcoală, în care sunt implicaţi copiii cu abilităţi înalte.

Primul tip este reprezentat de *cooperare* şi se manifestă prin atitudinea de acceptare atât din partea părinţilor, cât şi din partea şcolii, a faptului că atît şcoala, cît şi familia trebuie să fie active în educaţia copiilor dotaţi. În acest caz, tendinţa este de împărtăşire a informaţiilor despre copil şi de cooperare dintre şcoală şi familie.

Conflictul : interacţiunea bazată pe atitudini conflictuale cu privire la rolul şcolii, între părinţi (activi) şi şcoală (pasivă). Părinţii cred că sunt necesare programe speciale create de şcoală pentru satisfacerea nevoilor şi dezvoltarea abilităţilor copiilor talentaţi.

Interferenţa, cel de al treilea tip, se bazează pe conflictul dintre şcoală, care doreşte să furnizeze activităţi pentru copilul talentat, şi părinţii care nu doresc acest lucru, considerând că programele speciale nu sunt necesare şi eficiente. Ei sunt îngrijoraţi de efectele pe care le au „identificarea" şi „etichetarea" asupra copilului.

Cel de al patrulea tip de interacţiuni, numit *dezvoltarea naturală,* se bazează pe acordul dintre părinţi şi şcoală asupra rolului pasiv pe care trebuie să-l manifeste şcoala. În esenţă, atât şcoala cât şi părinţii consideră că activităţile şcolare şi extra-şcolare furnizează destule provocări şi activităţi variate care stimulează dezvoltarea potenţialului aptitudinal înalt.

3.2. Gray, William A. şi Gray, Marilynne M. propun un **model de strategie în care părinţii sunt mentori** ai propriilor copii. Această strategie are patru faze:

- Prima etapă constă în scrierea propunerii. Pentru a începe, *părintele*, având rolul de *mentor,* identifică în cadrul proiectului ceea ce ar dori să împărtăşească, din experienţa personală, pe o perioadă de 8–12 săptămâni, *copilului,* care are rol de *protejat.*
- Acceptarea unui plan de proiect atât din partea mentorului, cât şi a protejatului.
- Îndeplinirea planului.
- Crearea, prezentarea şi terminirea produsului.

3.3. Pe baza observaţiilor unui studiu de caz, A.Y. Badwin desprinde următoarele caracteristici comportamentale pe care profesorul ar trebui să le manifeste faţă de elevii talentaţi:

1. profesorii elevilor cu abilităţi înalte ar trebui să întreţină o relaţie pozitivă şi apropiată cu elevii pentru sprijinirea procesului de învăţare;
2. calitatea şi cantitatea interacţiunilor verbale sunt factorul-cheie în predarea cu succes la aceşti elevi;
3. folosirea timpului într-un mod flexibil şi racordarea orarului la nevoile acestor elevi;
4. profesorii ar trebui să se orienteze asupra unui obiectiv final, care să vizeze în principal productivitatea creativităţii elevilor;
5. profesorii ar trebui să furnizeze contexte educaţionale potrivite intereselor de studiu independent;
6. profesorii ar trebui să manifeste un comportament uman exemplar.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

4. Managementul unui cabinet de consiliere specializată pentru copiii şi tinerii cu abilităţi înalte

4.1. Strategii de management privind desfăşurarea activităţii de consiliere

Managementul unui cabinet de consiliere se referă la acele activităţi care facilitează funcţiile echipei consiliului de conducere. Acestea includ activităţile administrative, cum ar fi : înregistrarea şi raportarea, planificarea şi controlul bugetului, facilităţi ale activităţii manageriale şi prevederi pentru resursele de suport.

Rolul şi funcţiile consilierului :

- ❑ evaluarea capacităţilor şi altor caracteristici psihocomportamentale ale elevilor ;
- ❑ consilierea elevilor cu potenţial aptitudinal înalt ;
- ❑ consilierea de grup şi activităţi de orientare ;
- ❑ dezvoltarea carierei, orientarea şcolară şi activităţile de informare ;
- ❑ proiectarea, monitorizarea şi analiza evaluării ;
- ❑ consultarea cu profesorii şi personalul şcolii, cu părinţi, colegii elevilor asistaţi şi cu agenţiile sau comunităţile locale interesate în sprijinirea programului ;
- ❑ identificarea necesităţilor de evaluare pentru orientarea şi redimensionarea programului.

Administrarea sarcinilor de consiliere presupune :

- a fi organizat ;
- a realiza corect, din prima încercare, obiectivele consilierii ;
- a se încadra în timpul afectat ;
- planificarea personală a timpului ;
- efectuarea sarcinilor într-un mod elegant.
- a nu irosi ziua de consiliere ;
- a nu fi tentat să devii administrator.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Cu cât instituţiile educative vor deveni mai complexe în organizarea lor şi în structura operaţională, cu atât va deveni mai evidentă necesitatea pregătirii speciale a programelor de atragere a resurselor, de coordonare şi facilitarea activităţilor şi de motivare a personalului. Succesul fiecărui program de consiliere va fi dependent de felul cum este condus, dezvoltat şi pregătit. Criteriile reale de relevanţă a programului vor rezulta din gradul de înţelegere, de dezvoltare şi executare din partea echipei de consiliere.

Un plan de acţiune eficient va reflecta câteva dintre următoarele caracteristici:

1. Planificarea programului trebuie să fie dezvoltată, să indice obiectivele imediate, intermediare şi de durată.
2. Trebuie să aibă o dezvoltare logică şi modele secvenţiale.
3. Trebuie să fie flexibil.
4. Trebuie să ofere o prioritate maximă comunicării, coordonării şi cooperării.
5. Trebuie să furnizeze o bază pentru angajarea resurselor.

Kotter (1988) vizează următoarele aspecte care nu trebuie să lipsească dintr-un plan de management: *planificarea, bugetul, organizarea şi controlul*. Programul de management văzut ca un proces urmăreşte să furnizeze o structură, ordinea şi coordonarea acelor activităţi pentru care îşi asumă responsabilitatea.

Este important pentru consilieri să observe în diferite contexte educaţionale dacă obiectivele programului de consiliere sunt consistente şi contribuie la realizarea priorităţilor instituţiei de care aparţin. Planificarea activităţilor consilierului poate fi trecută într-o agendă, care să cuprindă rubricile următoare pentru fiecare oră din programul zilnic:

- **ce a făcut,**
- **ce a planificat de făcut,**
- **cât de bine a realizat acest lucru,**
- **dacă a manifestat atitudine pozitivă în rezolvarea problemelor.**

Implementarea unui program educaţional
(*apud* Harris, C.R.)

Tema: Elaborarea unui program, care va fi aplicat în satul X, şi care:

1. va pregăti profesorii în psihopedagogia identificării elevilor cu abilităţi pentru activităţi de conducere (*leadership*) şi care provin din medii diverse (avantajate şi dezavantajate) cultural şi/sau economic;
2. va proiecta un model de curriculum diferenţiat şi personalizat pentru elevii cu abilităţi în *leadership*.

Problema: Identificarea elevilor cu abilităţi în *leadership*.

Necesităţi: Consilieri cu experienţă în activitatea de identificare a categoriilor dezavantajate cultural şi/sau economic de elevi cu aptitudini înalte. Aceşti consilieri trebuie să organizeze şi să desfăşoare cursuri de *training* pentru profesori şi să-i asiste în elaborarea modelului curricular.

Scop: Proiectarea unui plan de identificare a elevilor dotaţi în *leadership*, din satul X, şcoala Y, cuprinşi între clasele V-VIII, cu ajutorul profesorilor selecţionaţi pentru a realiza acest program (*staff*-ul de program).

Participarea: Întregul *staff* de program al şcolii Y.

Timpul de pregătire al profesorilor: Consilierii vor desfăşura cursurile de *training* timp de 3 săptămâni, 5 ore pe zi, printr-un sistem de rotaţie a *staff*-ului.

Implementarea: Conducerea şcolii şi *staff*-ul, prin rotaţie, se vor întâlni cu consilierii timp de 3 săptămâni, 5 ore zilnic, în aşa fel încât să nu se perturbe procesul de învăţământ din şcoală.

Obiective: Identificarea elevilor cu disponibilităţi înalte în activităţi de *leadership*, care, pentru a se dezvolta, au nevoie reală de programe educaţionale diferenţiate şi/sau personalizate.

Rezultate aşteptate:

1. Un program de identificare adaptat şcolii Y, care va putea fi preluat prin adaptare şi de alte şcoli, din alte zone.
2. Un model de program de pregătire a profesorilor, apt să fie extrapolat, prin adaptare, oriunde este nevoie, în întreg sistemul educaţional.
3. Un lot de elevi care va putea constitui un model de referinţă pentru implementarea unui curriculum diferenţiat şi/sau personalizat pentru dezvoltarea abilităţilor de *leadership*.
4. A colecţie de materiale metodice (proiecte de lecţii, casete audio-video, fişe de lucru etc.), care pot fi valorizate la cursurile de *training* ce vor fi organizate şi în alte zone.

Buget: Proiect detaliat şi realist de costuri şi cheltuieli.

Planurile de evaluare sunt esenţiale în dezvoltarea şi menţinerea calităţii programelor educaţionale. Conducerea unui program de evaluare este o sarcină complexă. Natura evaluării depinde de necesităţile programului, de timpul alocat, de barierele sau sprijinul logistic şi de suportul financiar. Planurile de evaluare individuală trebuie să conducă la o conştientizare deplină a constrângerilor şi expectanţelor. Următoarea listă rezumă punctele-cheie strategice:

Ce trebuie făcut:

1. identificarea deciziilor şi indivizilor care vor participa la evaluarea planului şi la realizarea rapoartelor asupra programului;
2. determinarea motivului evaluării;
3. culegerea de informaţii despre program (ce alte programe asemănătoare s-au mai desfăşurat în ţară şi în lume? au mai fost acestea evaluate?);
4. limitarea evaluării la un număr rezonabil de dimensiuni;
5. identificarea surselor de informaţii;
6. stabilirea unui timp limită pentru finalizarea unei evaluări;
7. identificarea persoanelor de contact şi punerea de acord, printr-un protocol, asupra procedeelor care vor ghida evaluarea;
8. stabilirea unui buget care să sprijine planul;
9. punerea de acord asupra unui suport logistic care este furnizat de echipa de evaluare şi de echipa de conducere a programului;
10. întâlnirea cu echipa de conducere pentru stabilirea raportului;
11. supunerea spre aprobare a unui plan de evaluare către cei care iau decizii;
12. disponibilitatea şi flexibilitatea consilierului;
13. comunicarea tuturor schimbărilor, problemelor şi succeselor către echipa care ia decizii.

Ce nu trebuie făcut:

1. a fi de acord cu iniţierea unei evaluări pentru a justifica o decizie care a fost deja luată;
2. încercarea de a conduce o evaluare care este dincolo de capacitatea dvs. (scop, expertiză, timp sau buget);
3. conducerea unei evaluări fără aprobarea formală a planului de evaluare;
4. scurgerea de informaţii înainte de finalizarea evaluării;
5. a neglija determinarea unei politici locale privind dreptul la intimitate şi confidenţialitate;
6. exagerarea semnificaţiei rezultatelor statistice;
7. neglijarea stabilirii unui calendar de întâlniri pentru discutarea rapoartelor scrise;
8. difuzarea unui raport de evaluare, dincolo de necesităţile şi interesele stricte ale acţiunii iniţiale;
9. aprobarea extinderii planului de evaluare alterând timpul limită sau bugetul;
10. a neglija să confirmaţi asistenţa, sprijinul sau timpul furnizate de către echipa de conducere.

BCU IASI CENTRALA LIBRARY

Funcţiile consilierii psihopedagogice care trebuie oferită în mod curent în şcoală pentru elevii supramediu dotaţi aptitudinal
(După N. Colangelo, 1979)

Depăşirea frustrării ce apare frecvent pentru elevul dotat, când i se planifică din exterior timpul de abordare a sarcinilor, în special prin limitarea persistenţei acestora pe un singur tip de sarcini.	Asistarea părinţilor şi profesorilor pentru înţelegerea situaţiilor speciale care apar datorită gradului sporit de implicare afectivă a acestor copii în activităţile pe le fac.	Sprijinirea afectivă a elevilor percepuţi în şcoală ca irosind timpul pe activităţi neimportante, dar care îi atrag în mod neobişnuit.	Sprijinirea elevilor prin strategii didactice, pentru a aborda sarcini de învăţare avansate.
Utilizarea de tehnici de consiliere centrate pe client în rezolvarea problemelor ce apar în legătură cu aceşti elevi.	Construirea unei relaţii umane, calde, apropiate cu aceşti elevi.	Sprijinirea acestor elevi să-şi înţeleagă şi să-şi aprecieze senzitivitatea exacerbată.	Iniţierea acestor elevi în a-şi propune urmărirea unor finalităţi şi scopuri.
Educarea celorlaţi pentru a înţelege că aceşti elevi au limite şi că sunt predispuşi la epuizare sau suprasolicitare, în special de către părinţi şi profesori.	Utilizarea tehnicilor de consiliere centrate pe comportament.	Sprijinirea dezvoltării sociale a acestor elevi; trebuie restabilit echilibrul, de obicei perturbat, dintre dezvoltarea intelectuală accelerată şi dezvoltarea socială în ritm mediu.	Sprijinirea acestor elevi în fixarea unor obiective realiste, ştiut fiind că, în caz de nereuşită, se autoînvinovăţesc cu o asprime exagerată.

Prin crearea de cabinete de consiliere specializată, copiii şi adolescenţii talentaţi, profesorii şi părinţii acestora ar putea beneficia de sprijin pentru asigurarea dezvoltării emoţionale şi sociale, la fel de mult ca şi pentru dezvoltarea proceselor cognitive. Ideal ar fi ca fiecare şcoală să aibă un consilier care să facă parte din consiliul de conducere, să se consulte cu profesorii, să încurajeze cooperarea elevilor.

Elevii talentaţi au nevoie de asistenţă în definirea obiectivelor de carieră profesională şi în identificarea timpurie a modalităţilor potrivite de dezvoltare a abilităţilor în sistemul de învăţământ dat.

În definirea obiectivelor consilierii, trebuie avute în vedere, în special, sursele de stress pentru elevii înalt abilitaţi. B. Kline şi E.A. Meckstroth, 1993, au elaborat un plan de rezolvare a acestora:

Ariile de stress pentru copiii şi tinerii supradotaţi
(Bruce E. Kline şi Elizabeth A. Meckstroth)

	Descoperirea *patern*-ului „diferit de alţii"	Relaţii interpersonale	Auto-exprimare creativă	Adaptarea mediului şcolar	Răspunsul la mediul criticist şi nevoia de mediu prietenos
Caracteristici ale copilului	*Mai mult :* Vulnerabilitate Nevoi Stress *Excepţional :* Abilităţi Aşteptări Energie Creativitate Interese diverse *Tendinţa de a experimenta lumea lor interioară şi de a o aborda holistic*	*Excepţional :* Izolare Nevoie de prieteni Nevoia de a fi înţeles Senzitivitate Empatie Intensitate Idealism	Nevoia de libertate Nevoia de a-şi demonstra capacităţile Focalizare pe lumea interioară Perfecţionism Autoritarism Tendinţa de a organiza şi controla	Atitudini inchizitive Motivaţie intrinsecă Memorie bună Asimilează informaţia repede Stil independent de muncă Vocabular bogat	Raportare la valori Disciplinare pe baza evaluării consecinţelor naturale şi logice Conştientizarea consecinţelor comportamentului negativ Detensionare în familie

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Ariile de stress pentru copiii şi tinerii supradotaţi
(completare)

	Descoperirea *patern*-ului „diferit de alţii”	Relaţii interpersonale	Auto-exprimare creativă	Adaptarea mediului şcolar	Răspunsul la mediul criticist şi nevoia de mediu prietenos
Factori de stress	Aşteptările generale din partea altora, în legătură cu aceşti copii : Ei se descurcă Ei trebuie să facă totul foarte bine Ei trebuie să fie rapizi şi precişi Ei trebuie să se comporte ireproşabil Aşteptări nerealiste de la propria persoană	Imposibilitatea identificării cu semenii de aceeaşi vârstă Autocritic Exacerbarea conştientizării şi emotivităţii Subapreciere din partea sa şi din partea altora Presiuni din partea părinţilor Stereotipii de sex-rol	Expectanţe raportate la vârstă Inhibarea autoexpresiei creative „în afara lumii” Resentiment faţă de direcţionarea externă Exigent în relaţia cu prietenii	Interese neconvenţionale Îi displace rutina Refuză planurile părinţilor şi ale profesorilor Resentimente din partea altora Intoleranţă faţă de încetineala colegilor	Focalizare excesivă pe problemă Criticism Reacţii inconsistente din partea adulţilor Pedepsire, răzbunare, spirit revanşard Control autocratic Neglijarea dezvoltării fizice

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Cauzele stress-ului la elevii dotaţi intelectual

Literatura de specialitate este unanimă în aprecierea faptului că stress-ul este mai intens printre copiii şi tinerii cu abilităţi intelectuale înalte decât printre copiii şi tinerii obişnuiţi. *Principalele cauze:*

1. Câmpurile mai largi de conştientizare şi de senzitivitate pe care le au îi expune mai mult la factorii potenţiali de stress.
2. De obicei, la vârstele copilăriei şi ale adolescenţei nu există resursele necesare pentru a controla sau modifica mediul de viaţă care este, frecvent, sursa majoră de stress.
3. La aceşti copii şi adolescenţi, toate faţetele personalităţii se dezvoltă cu o intensă căutare a identităţii, tipică pentru precocitate.

Cu cât capacităţile intelectuale sunt mai înalte, cu atât predispunerea la stress este mai mare. Intensitatea trăirilor la aceşti copii şi tineri se exprimă în toate aspectele vieţii lor fizice, sociale, afective şi intelectuale. Senzitivitatea mărită îi expune la trecerea cu dificultate mărită prin traumele vieţii. Cercetările făcute de mai mulţi specialişti, în perioade diferite de timp, L. Hollingworth, 1942, B.E. Kline şi E.A. Meckstoth, 1985 etc., au reliefat la subiecţi cu QI între 170 şi 180, care au suferit accidente fizice (accidente de maşină, căderi şi lovituri periculoase), o uimitoare capacitate de detaliere, până la cele mai mici amănunte, a momentului traumatizant şi a contextului. Acelaşi lucru, extrapolabil şi la „accidentele" de natură socială, profesională, de relaţii de prietenie sau de cuplu, exprimă extensiunea, intensitatea şi acuitatea receptării evenimentelor la asemenea persoane.

Cel mai important factor de determinare a sensului de satisfacţie în viaţă, pentru persoanele deosebit de dotate intelectual, este prezentat în literatura de specialitate ca fiind ***interrelaţiile intens pozitive***. În acest sens, interrelaţiile din familie sau din alte contexte semnificative pentru individul supradotat pot avea un rol terapeutic. O relaţie axată pe încurajare poate susţine individul în a face faţă stress-ului provenit din conflictele de rol, izolare emoţională, cerinţele şcolii, „idealism nerealist".

Părinţii pot deveni o sursă de stress în două ipostaze: printr-un comportament subprotectiv şi, respectiv, prin supraprotecţie. În primul caz, părinţii provoacă copilului un sentiment dureros de izolare. În cel de-al doilea caz, în care părinţii netezesc toate căile din faţa copilului pentru a-i uşura ascensiunea, sentimentul trăit de copilul supradotat este acela de neputinţă, iar imaginea de sine indusă este aceea de incompetenţă.

Alte relaţii interpersonale, prezentate în literatură ca fiind surse cu un potenţial deosebit de stress pentru copilul supradotat: evaluarea negativă din partea altora, abisul dintre el şi colegii de vârstă, care determină grave probleme de identificare cu alţii, stereotipiile de sex-rol.

Autoexprimarea creativă şi înăbuşirea resentimentelor provocate altora reprezintă o altă sursă de stress. Nu numai copiii, ci şi adulţii supradotaţi au o acută nevoie de libertate pentru a se exprima creativ. Cu atât mai mult, copiii caută, fără precauţiunea de a nu leza orgoliile altora, oportunitatea de a-şi demonstra capacităţile şi de a experimenta succesul din plin. De asemenea, ei au tendinţa de a organiza şi controla, ori de a aluneca în perfecţionism, devenind necruţători nu doar cu ei înşişi, ci şi cu semenii lor, mai puţin abilitaţi.

Toate aceste „nevoi", fireşti la persoanele supradotate, reprezintă, în acelaşi timp, un înalt potenţial de risc de expunere la stress prin provocarea resentimentelor semenilor. Majoritatea oamenilor nu agreează să fie manipulaţi, organizaţi de alţii, controlaţi, corectaţi etc., chiar dacă, şi uneori, mai ales dacă aceşti „alţii" sunt idealişti şi vizionari mult mai tineri. Reacţiile celor mai mulţi profesori sunt, de regulă, cele de constrângere, de limitare a libertăţii de expresie creativă, de „chemare la ordine" etc., prin invocarea conformismului normativ. Aceste reacţii constituie factori serioşi de stress pentru copilul sau adolescentul supradotat şi reclamă, pentru limitare, consiliere specializată.

Stress-ul din familie, pe ansamblu, măreşte stress-ul fiecărui membru al familiei în parte. Această constatare are implicaţii în consilierea părinţilor. Ei trebuie să înveţe să-şi evalueze nivelele proprii de stress, precum şi abilităţile proprii de autocontrol. Mediul familial este sănătos şi curativ în măsura în care părinţii au capacitatea de a-şi menţine controlul asupra propriei lor vieţi, fiecare în parte şi împreună. De abia după aceea, ei sunt apţi de a „controla" şi viaţa copilului. Cercetătorii care s-au focalizat asupra stress-ului părinţilor indus la copil au recomandat câteva metode anti-stress:

> îmbunătăţirea atmosferei în familie prin întâlniri special programate în acest scop; „timpul familiei", prin rezervare special anticipată; antrenarea tuturor membrilor familiei în rezolvarea unei probleme; distribuirea responsabilităţilor şi către copil; tehnici de relaxare; experimentarea, sub control, a unor situaţii stressante, pentru a mări toleranţa şi/sau imunitatea la stress.
>
> (Dinkmeyer, McKey, 1982; Clark, 1978, Curran 1983 etc.)

Stress-ul de a fi diferit de alţii se manifestă chiar şi în cazul în care această diferenţă este percepută de toată lumea în sens pozitiv. Sentimentul de a fi diferit determină, pe lângă frica de a nu fi izolat, şi expectanţe nerealiste faţă de propriile rezultate sau faţă de imaginea altora despre sine. Contrastul dintre aşteptările exagerate ale copilului şi răspunsurile primite este, de cele mai multe ori, foarte greu de suportat.

Specialiştii recomandă consilierilor să explice copilului, în detaliu, ce semnificaţie au atât rezultatele sale excepţionale, cât şi cele mai puţin bune, la testele de aptitudini sau la diverse probe docimologice. Interpretarea rezultatelor trebuie să-l ajute pe copil să se cunoască mai bine, să aibă sentimentul că se acceptă pe

sine. Interpretarea amănunţită a rezultatelor conduce la calibrarea realistă a obiectivelor în viitor, inclusiv în orientarea asupra carierei.

Criticismul şi nevoia unui mediu prietenos: numeroase cercetări centrate pe stressul provocat de mediul social au reliefat o cauză comună : comunicarea negativă. Aceasta se exprimă prin criticism, persecuţie, control autocratic, incoerenţă comportamentală din partea adulţilor, răzbunare sau revanşă etc. Adesea, răspunsul copilului supradotat la asemenea atitudini este intens şi foarte personal, ceea ce complică şi mai mult detensionarea mediului. Astfel, mediul devine şi mai stressant. Răspunsul negativ al copilului supradotat este alimentat de sentimente de tipul : „sunt tratat necinstit", „nu sunt înţeles", „nu sunt luat în serios", „mi-am pierdut controlul". De obicei, asemenea manifestări apar în mediul familial, al prietenilor apropiaţi sau în grupul de colegi de şcoală, adică acolo unde copilul este cunoscut mai bine.

V. POLITICI EDUCAȚIONALE GUVERNAMENTALE ȘI ONG ÎN SPRIJINUL TALENTELOR

1. Direcţiile şi indicatorii de pertinenţă ai analizei unui sistem de politică educaţională naţională pentru promovarea excelenţei
2. Recomandarea Consiliului Europei
3. Recomandările Consiliului European pentru Aptitudinile Înalte (European Council for High Ability- ECHA)
4. Cadrul legislativ din România
5. Politici ale organizaţiilor nonguvernamentale

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1. Direcţiile şi indicatorii de pertinenţă ai analizei unui sistem de politică educaţională naţională pentru promovarea excelenţei (C. Creţu, 1996)

A. Relevanţa surselor de analiză a politicii educaţionale.

- Constituţia, legile învăţământului, reglementările şcolare, studiile teoretice *media*.
- Anchetele psihopedagogice, sociologice, de economie a educaţiei, rapoartele statistice, programele speciale pentru elevii dotaţi, numărul elevilor incluşi (procentul din totalul populaţiei şcolare), performanţele obţinute.
- Documentele şi programele de formare iniţială şi continuă a formatorilor.

B. Concordanţa şi corelaţia dintre direcţiile de acţiune ale politicii educaţionale.

- Politica dezvoltării talentelor: identificarea elevilor cu disponibilităţi înalte, cultivarea talentelor, afirmarea şi consacrarea persoanelor talentate.
- Politica propagării valorilor: promovarea, în forme diverse, a persoanelor cu potenţiale de performanţă manifestate pe orice registru al valorilor umane (vitale, economice, intelectuale, estetice, morale, spirituale).

C. Operatorii politicii educaţiei. Calitatea operatorilor şi compatibilitatea dintre operatori.

- Cadrul legislativ – posibilitatea.
- Cadrul praxisului educaţional – realitatea.
- Cadrul cercetării ştiinţifice – desideranţa.

D. Dimensiunile analizei calitative a politicii de promovare a excelenţei.

- Obiectivele politicii.
- Managementul politicii.
- Metodologia politicii.
- Resurse politicii.

E. Criteriile de evaluare la scara istoriei a politicii promovării talentelor.

(după Şt. Bârsănescu, 1934)

- Extensibilitatea politicii – considerarea tuturor categoriilor sociale, etnice, rasiale etc.
- Intensitatea politicii – profunzimea şi eficacitatea pe termen lung a demersurilor de politică educaţională, limitarea superficialităţii, a discontinuităţii, a amatorismului, a actelor conjuncturale.
- Varietatea demersurilor politice – caracterul multidimensional, promovarea tuturor formelor de expresie a valorilor, *nu monopolul unei valori, ci concurenţa tuturor valorilor.*

2. Recomandarea Consiliului Europei
Adunarea generală, 7.10.1994
Raportul Comitetului pentru Cultură şi Educaţie
Recomandarea 1248

1. Adunarea reafirmă educaţia ca un drept uman fundamental şi consideră că ea trebuie să fie cât mai adaptată la caracteristicile personale ale fiecărui individ.

2. Atât timp cât, din motive practice, sistemele de educaţie trebuie să ofere o educaţie proiectată pentru majoritatea copiilor, vor rămâne grupuri de copii cu nevoi speciale pentru care trebuie să se aplice măsuri educaţionale speciale. Unul dintre acestea este cel al copiilor cu abilităţi înalte.

3. Aceşti copii trebuie să fie capabili să beneficieze de condiţiile educaţionale speciale care vor fi proiectate pentru ei în vederea dezvoltării aptitudinilor, atât în folosul lor personal, cât şi în cel al societăţii pe ansamblu. Nici o ţară nu-şi poate permite încă să irosească talentele, iar neidentificarea la timp a potenţialelor intelectuale şi de altă natură ar putea reprezenta o pierdere în domeniul resurselor umane. Pentru atingerea acestui obiectiv, este nevoie de strategii speciale.

4. Oferta educaţională specială nu trebuie totuşi să se transforme într-un privilegiu pentru nici un grup de copii, în detrimentul altuia.

5. Ca atare, Adunarea recomandă Comitetului de Miniştri să solicite autorităţile competente din ţările semnatare ale Convenţiei Culturale Europene să ţină seama de următoarele consideraţii în politicile educaţionale ale acestora:

- legislaţia trebuie să recunoască şi să respecte diferenţele individuale. Copiii supradotaţi, ca şi alte categorii, necesită condiţii educaţionale specifice, pentru a-şi dezvolta pe deplin disponibilităţile aptitudinale;
- cercetarea ştiinţifică fundamentală şi aplicativă în domeniul supradotării şi al talentului, ca de exemplu cea care îşi propune să îmbunătăţească procedeele de identificare, şi trebuie să se desfăşoare în paralel. Cercetarea asupra „mecanismelor succesului" poate ajuta la evitarea eşecului şcolar;

Recomandarea 1248
(continuare)

- în acelaşi timp, programele de pregătire continuă a cadrelor didactice trebuie să includă strategii de identificare a atitudinilor supramedii generale sau speciale. Informaţia asupra specificităţii educaţiei pentru copiii dotaţi trebuie adusă la cunoştinţa tuturor acelora care au impact asupra copiilor (cadre didactice, părinţi, medici, asistenţi sociali etc.);

- pregătirea copiilor dotaţi într-o arie curriculară anume este preferabil să se aplice în cadrul sistemului şcolar obişnuit, începând încă de la grădiniţă. Curricula flexibile, mai multe şanse la mobilitate între clase şi şcoli, conţinuturi suplimentare îmbogăţite, suporturi audio-vizuale şi stiluri de predare adecvate reprezintă căi şi tehnici de susţinere a dezvoltării tuturor copiilor, fie că sunt supradotaţi sau nu, şi care facilitează identificarea nevoilor speciale cât mai devreme;

- sistemul şcolar existent trebuie să fie flexibil în suficientă măsură pentru a satisface nevoile specifice copiilor performeri şi talentaţi;

- orice ofertă specială pentru elevii supradotaţi şi talentaţi trebuie să se facă cu discreţie, pentru a limita riscul iminent al etichetării, cu toate consecinţele lui nedorite pentru societate.

6. Există necesitatea de a clarifica noţiunea de „supradotare" printr-o definiţie operaţională, care să fie acceptată şi înţeleasă la fel în diferite limbi. De aceea, Adunarea recomandă, în continuare, constituirea în acest sens, de către Comitetul Miniştrilor, a unei comisii ad-hoc formată din pedagogi, psihologi, sociologi şi educatori practicieni în toate ariile curriculare.

3. Recomandările Consiliului European pentru Aptitudinile Înalte (*European Council for High Ability- ECHA*)

Document final al Workshop-ului organizat de ECHA sub auspiciul Consiliul Europei, Nijmegen-Olanda, 1991

1. În legislaţie, diferenţele individuale trebuie să fie recunoscute şi respectate pe baza drepturilor umane; copiii dotaţi au nevoie de ocazii educaţionale adecvate pentru a-şi dezvolta potenţialul aptitudinal.
2. Situaţia specială şi dezavantajantă a fetelor şi femeilor supradotate reclamă o atenţie suplimentară.
3. Intervenţiile educaţionale speciale pentru elevii dotaţi ar fi preferabil să se producă în cadrul obişnuit al actualului sistem de învăţământ, prin adoptarea unor curricula flexibile, prin diferenţierea curriculum-ului în cadrul şcolii şi prin activităţi şcolare îmbogăţite.
4. Se constată o acută nevoie în direcţia dezvoltării strategiilor curriculare speciale pentru elevii dotaţi, precum şi în direcţia elaborării materialelor metodice pentru educatori şi a curriculum-ului suport pentru elevi (fişe de lucru, culegeri de texte, de probleme şi exerciţii etc.).
5. Pregătirea iniţială a educatorilor pentru procesul instructiv-educativ cu elevii dotaţi este esenţială; abilitarea în proiectarea unui curriculum diferenţiat în sprijinul elevilor cu disponibilităţi aptitudinale înalte ar trebui să fie un element al *core curriculum*-ului pregătirii iniţiale a educatorilor. Totodată, în formarea continuă a cadrelor didactice, ar trebui să se introducă cursuri suplimentare în acest domeniu.
6. Accelerarea, în varianta admiterii devansate şi a săririi claselor, este recomandabilă numai în condiţiile imposibilităţii punerii în practică a altor măsuri mai eficiente şi numai prin înţelegere între şcoală, părinţi şi copil.
7. Şcolile şi clasele speciale pentru elevii dotaţi, care generează izolarea accentuată faţă de elevii obişnuiţi de aceeaşi vârstă, sunt recomandabile numai în privinţa situaţiilor restrânse ale talentelor speciale (ex. muzică, arte plastice, sport etc.).
8. Cercetarea fundamentală în domeniul excelenţei trebuie stimulată ca bază necesară pentru evoluţia cercetării aplicative.
9. Cercetarea aplicativă este necesară în special în domeniul identificării şi cultivării talentelor; rezultatele trebuie obiectualizate prin intermediul pregătirii iniţiale şi continue a educatorilor.
10. Asociaţiile de părinţi şi iniţiativele private în sprijinul elevilor dotaţi trebuie încurajate.

(Creţu, C., 1995, p. 25)

4. Cadrul legislativ din România

Legea învăţământului, adoptată la 28 iunie, 1995 : Prevederi cu referire directă şi indirectă la educaţia diferenţiată pentru elevii cu capacităţi înalte.

Titlul I. Dispoziţii generale

Art. 3. (2) Idealul educaţional al şcolii româneşti constă în dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, în formarea personalităţii autonome şi creative.

Art. 4. (1) Învăţământul are ca finalitate formarea personalităţii umane, prin: a) însuşirea cunoştinţelor ştiinţifice, a valorilor culturii naţionale şi universale; b) formarea capacităţilor intelectuale, a disponibilităţilor afective şi a abilităţilor practice prin asimilarea de cunoştinţe umaniste, ştiinţifice, tehnice şi estetice; c) asimilarea tehnicilor de muncă intelectuală, necesare instruirii şi autoinstruirii pe durata întregii vieţi; d) educarea spiritului respectării drepturilor şi libertăţilor fundamentale ale omului, al demnităţii şi al toleranţei, al schimbului liber de opinii; e) cultivarea sensibilităţii faţă de problematica umană, faţă de valorile moral-civice, a respectului pentru natură şi mediul înconjurător; f) dezvoltarea armonioasă a individului, prin educaţie fizică, educaţie igienico-sanitară şi practicarea sportului; g) profesionalizarea tinerei generaţii pentru desfăşurarea unor activităţi utile, producătoare de bunuri materiale şi spirituale.

Art. 5. (2) Statul promovează principiile învăţământului democratic şi garantează dreptul la educaţia diferenţiată, pe baza pluralismului educaţional. (6) Statul îi sprijină material, cu precădere, pe elevii şi studenţii care obţin rezultate foarte bune la învăţătură şi dovedesc aptitudini deosebite pentru formarea lor în domeniul unei profesiuni. (7) Statul şi alţi factori interesaţi subvenţionează activităţile de performanţă, de nivel naţional şi internaţional, ale elevilor şi studenţilor.

Art. 10. (4) Ministerul Învăţământului poate aproba organizarea de unităţi de învăţământ sau clase constituite din elevi capabili de performanţe.

Art. 14. Alternativele educaţionale pot fi organizate în sistemul de învăţământ de stat şi particular, pe baza evaluării şi validării lor de către Ministerul Învăţământului.

Titlul II. Sistemul naţional de învăţământ

Capitolul I. Dispoziţii comune.

Art. 16. (2) Elevii şi studenţii cu aptitudini şi performanţe şcolare excepţionale pot promova doi ani de studii într-un an şcolar sau universitar.

Art. 24. (2) Liceele se organizează cu unul sau mai multe profiluri. În cadrul acestor profiluri, se pot organiza, cu aprobarea Ministerului Învăţământului, clase cu specializări mai restrânse şi clase speciale pentru elevii cu aptitudini şi performanţe excepţionale.

Capitolul VII. Unităţi conexe ale învăţământului preuniversitar.

Art. 49. (1) În judeţe şi în municipiul Bucureşti funcţionează centre sau cabinete de asistenţă psihopedagogică; acestea asigură şi activitatea de orientare şcolară şi profesională. (2) Regulamentul de funcţionare a acestor centre sau cabinete se stabileşte prin ordin al ministrului învăţământului.

Art. 50. (1) În fiecare judeţ şi în municipiul Bucureşti funcţionează Casa corpului didactic, subordonată inspectoratului şcolar. (2) Structura şi atribuţiile Casei corpului didactic se stabilesc prin regulament elaborat de Ministerul Învăţământului.

Capitolul IX. Învăţământul superior. Secţiunea 1. Organizarea învăţământului superior.

Art. 59. (2) Absolvenţii de liceu care au obţinut într-unul dintre 2 ani de studii distincţii la olimpiade şcolare internaţionale, concursuri artistice sau sportive de nivel continental, mondial sau olimpic, au dreptul de a se înscrie în învăţământul universitar fără susţinerea concursului de admitere la acele facultăţi sau secţii de specialitate la care admiterea conţine în probele de concurs disciplina la care au fost distinşi.

Titlul IV. Conducerea învăţământului

Capitolul I. Ministerul Învăţământului şi alte organisme de nivel naţional.

Art. 141. Ministerul Învăţământului conduce sistemul naţional de învăţământ, exercitînd, în principal, următoarele atribuţii: ... k) asigură identificarea şi pregătirea adecvată a elevilor cu aptitudini deosebite.

Titlul V. Resurse umane

Capitolul I. Personalul din învăţământ. Elevi şi studenţi.

Art. 155. Ministerul Învăţământului are obligaţia de a asigura pregătirea şi perfecţionarea personalului didactic din sistemul naţional de învăţământ şi stabileşte, prin organisme de specialitate, standardele naţionale pentru atestarea calităţii de cadru didactic.

Titlul VI. Baza materială şi finanţarea învăţământului de stat

Art. 175. (1) Activităţile extraşcolare – ştiinţifice, tehnice, cultural-artistice şi sportive –, precum şi cele pentru elevii capabili de performanţe superioare sunt finanţate de la bugetul public naţional, conform normelor stabilite de Ministerul Învăţământului. În acest scop, se pot folosi şi alte surse de finanţare. (2) Prevederile din alin. (1) se aplică şi în cazul taberelor de creaţie, sportive şi de odihnă ale elevilor şi studenţilor.

5. Politici ale organizaţiilor nonguvernamentale

5.1. Organizaţie nonguvernamentală (ONG)

Conceptualizare

Organizaţiile nonguvernamentale reprezintă nuclee formate prin iniţiativa şi dăruirea unor oameni dedicaţi unor idei. Ele sunt esenţiale în procesul de democratizare, pentru că orientează societatea civilă în diferitele ei manifestări.

Fundaţia SOROS pentru o Societate Deschisă, Catalogul ONG, 1991.

Asociaţia nonguvernamentală este o convenţie prin care mai multe persoane pun în comun, în mod permanent, contribuţia lor materială, cunoştinţele şi activităţile lor, pentru realizarea unui scop care nu urmăreşte foloase pecuniare sau patrimoniale.

Scopul asociaţiei poate fi pur ideal, poate să corespundă intereselor generale ale colectivităţii, poate să urmărească obiectivele specifice unei categorii sociale, profesionale sau culturale din care asociaţii fac parte, poate să corespundă intereselor particulare, nepatrimoniale ale asociaţiilor.

Legea 21 privind Asociaţiuni şi Fundaţiuni, din 6 februarie, 1924.

Sectorul nonprofit instituit prin apariţia organizaţiilor nonguvernamentale – conţine: o mulţime de organizaţii constituie formal, nonguvernamentale, fără distribuirea profitului, cu o conducere proprie, voluntare, în beneficiul public.

(L.M. Salomon, 1992, *American's nonprofit sector*, The Fondation Center. The John Hopkins University, pp. 35-39)

Termeni sinonimi:

Organizaţie nonguvernamentală (ONG)
Organizaţie neguvernamentală (ONG)
Organizaţie voluntară privată (OVP)

Asociaţie sau Fundaţie ?

Legea din 1924 cu privire la ONG face o distincţie clară între Asociaţie şi Fundaţie.

Asociaţia se constituie prin asocierea liber consimţită a cel puţin 24 de membri fondatori, care consimt să pună în comun, în mod permanent, contribuţia lor materială, cunoştinţele şi activităţile lor, pentru realizarea unui scop. Asociaţia poate avea, sau nu, un patrimoniu la înfiinţare.

Fundaţia poate fi constituită din una sau mai multe persoane, pe baza unui patrimoniu pus în slujba unui scop convenit de fondatori.

Înfiinţarea unui ONG

Actele constitutive ale unei asociaţii sau fundaţii sunt *statutul* şi *actul de constituire.*

Întocmirea actelor constitutive este diferită pentru asociaţii, fundaţii, uniuni sau federaţii, fiecare dintre aceste specii de ONG presupunând un regim juridic distinct.

Faza judiciară de înfiinţare a unui ONG se desfăşoară în faţa instanţei de judecată competente, şi anume a tribunalului în a cărui rază teritorială îşi are sediul organizaţia. Procedura este simplă, necontencioasă, desfăşurându-se în prezenţa procurorului şi a reprezentantului asociaţiei sau fundaţiei.

După obţinerea sentinţei judecătoreşti, se face înscrierea la grefa tribunalului, în registrul persoanelor juridice.

Principalele surse de finanţare

Prevederile legale menţinute prin Codul Civil Român din 1864, precum şi reglementările recente, cum ar fi Ordonanţa de urgenţă nr. 22/1997 pentru modificarea şi completarea legii administraţiei publice locale, menţionează următoarele surse de finanţare:

Donaţii de (bunuri sau sume de bani) de la persoane fizice sau juridice din ţară sau din străinătate.

Contract de sponsorizare, caz în care sponsorul (persoană fizică sau juridică) beneficiază de reduceri fiscale.

Pentru asociaţii, Legea 21/1924 prevede un regim juridic special: autofinanţarea prin activitate economică, dacă aceasta serveşte scopului propus. În realitate, şi numeroase fundaţii derulează acest tip de activitate, încălcând astfel reglementările în vigoare.

Finanţările făcute de organisme din străinătate pe baza unor acorduri scrise, având, de cele mai multe ori, ca obiect finanţarea unor programe riguroase, elaborate de organizaţie.

Sume alocate din bugetul de stat pentru susţinerea unor programe ale asociaţiilor sau fundaţiilor.

5.2. *Organizaţii neguvernamentale (ONG)* înfiinţate cu scopul susţinerii talentelor – exemplificare*

ONG-uri internaţionale

- World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC)
- European Council for High Ability (ECHA)
- EUROTALENT –

(Organizaţie internaţională cu statut consultativ pe lângă Consiliul Europei, de promovare a excelenţei, cu sediul în Franţa)

- MENSA –

(Organizaţie internaţională pentru persoanele cu inteligenţă înaltă)

- Europeans Parents Association

ONG-uri naţionale şi locale

- National Association for Able Children in Education (NACE) – Anglia

(Asociaţia engleză pentru copiii cu aptitudini în învăţare)

- Association pour les enfants intellectuellement précoces (ANPEIP) – Franţa

(Asociaţia franceză pentru copiii precoci intelectual)

- Centrul de studii ale Excelenţei – Olanda
- Association de loisirs, de rencontres et d'éducation pour les enfants précoces (ALREP) – Franţa

(Asociaţia franceză de recreere, întâlniri şi educaţie pentru copiii precoci)

- Centro Psicologico y Educativo „Huerta del Rey"- Spania
- „RO TALENT", Iaşi, Asociaţia Română de asistenţă psihopedagogică şi socială pentru copiii şi tinerii cu aptitudini înalte
- Fundaţia „Henry Coandă", Bucureşti
- Fundaţia „Excelsior", Bucureşti
- Associacio per el Desenvolupament de la Creativitat i el Talent (CREDEYTA) – Spania
- APPECTa- Portugalia
- Centro Portugues para a Criatividade, Inovacao e Lideranca- Portugalia
- Erew Institut – Germania
- Asociaţia slovenă pentru copii dotaţi
- Asociaţia ungară pentru copii supradotaţi şi talentaţi
- Asociaţia Comitetului de cercetători în domeniul talentului şi al creativităţii – Rusia

* listă fără pretenţii de exhaustivitate, elaborată pe baza datelor oferite de liderii organizaţiilor respective.

5.3. *Scurtă prezentare a unor ONG-uri*

Consiliul Mondial pentru copiii dotaţi şi talentaţi

The World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC) este o organizaţie non-profit, înfiinţată în 1975, la Londra, ale cărei obiective majore sunt:

- „focalizarea atenţiei întregii lumi asupra potenţialului individului şi asupra contribuţiei acestuia la bunăstarea omenirii;
- crearea unui climat suportiv pentru copiii şi tinerii înalt abilitaţi, nu în calitate de elită privilegiată, ci de tezaur mondial cu nevoi distincte de dezvoltare;
- evaluarea măsurii în care guvernele, instituţiile, comunităţile apreciază tratamentul educaţional diferenţiat pentru aptitudinile înalte; dezvoltarea unei strategii globale".

Congresele organizate de acest Consiliu au periodicitate bienală şi s-au desfăşurat, până în prezent, la Londra, Ierusalim, Montreal, Salt Lake City, Manila, San Francisco, Sydney, Hamburg, Haga, Toronto, Hong Kong, Seattle.

Consiliul Mondial intenţionează să constituie Federaţii Continentale. Până în prezent, s-au constituit „Federaţia Asiatică" şi „Federaţia Ibero-Americană".

European Council for High Ability (ECHA)

Înfiinţată în mai 1987, la Utrecht, ca asociaţie interdisciplinară care reunea cercetători, educatori, politicieni ai educaţiei, părinţi şi conducători în diverse instituţii, ECHA a avut, iniţial, scopul expres de a facilita şi susţine schimbul de informaţii şi colaborarea în serviciul celor mai capabili şi talentaţi indivizi, indiferent de etapa ontogenetică în care s-ar afla, de la mica copilărie şi până la senectute. Consiliul este cu precădere interesat în promovarea experienţei succesuale şi pentru aplicarea rezultatelor cercetării ştiinţifice din domeniul aptitudinilor înalte, în instituţiile educaţionale pentru copii, adolescenţi şi tineri.

Prin activităţile sale multiple, Consiliul urmăreşte să proiecteze programe şi servicii pentru diferite categorii interesate: specialişti, studenţi şi elevi, educatori practicieni, părinţi, reprezentanţi ai comunităţilor locale. Cele mai cunoscute activităţi:

- Conferinţe internaţionale bienale (Zürich – 1988, Budapesta – 1990, München – 1992, Nijmegen - 1994, Viena - 1996, Oxford - 1998).
- Simpozioane şi ateliere de lucru, pe diverse teme („Dotarea superioară – perspective europene" - Rostock, 1993; „Potenţialul creativ - explorare şi dezvoltare" - Pavia, 1994; „Talentele vizuale - diagnoză şi dezvoltare" – Budapesta, 1994).

- Activităţile Departamentului Şcoli, axate pe acordarea de consultanţă în problemele proiectării curriculum-ului şi a formelor administrative de organizare a învăţământului diferenţiat.
- „*International Advanced Diploma in the Teaching of the Highly Able*" (Diplomă de studii aprofundate în pedagogia excelenţei), conferită prin absolvirea cursurilor organizate de British College of Perceptors (instituţie înfiinţată cu 140 de ani în urmă), în colaborare cu Universitatea din Nijmegen-Olanda.

Publicaţiile ECHA includ studii ştiinţifice – *The European Journal for High Ability*, 4 nr./an şi informaţii despre activităţile ECHA şi ale altor organizaţii internaţionale şi locale – *ECHA News*, 3 nr./an. Unele contribuţii ale membrilor ECHA sunt reunite în importante publicaţii internaţionale, cum ar fi *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (1993) şi un tratat pentru UNESCO Quality Education: *The Development of Competence*.

Comitetul european pentru educaţia copiilor şi adolescenţilor precoci, dotaţi şi talentaţi – EUROTALENT

EUROTALENT s-a înfiinţat în 1988, la Tours-Franţa, şi a reunit, iniţial, reprezentanţi ai zece asociaţii naţionale şi instituţii de cercetare din ţările Comunităţii Europene şi Consiliului Europei. Crearea noii asociaţii a fost motivată la Congresul inaugural de la Barcelona, 28-31 august, 1989, prin referire la „contextul istoric al recunoaşterii şi prizei de conştiinţă ridicate, faţă de nevoile educative specifice şi deplin justificate ale tinerilor dotaţi".

Obiective şi direcţii de acţiune (Eurotalent, 1998, *Du Don au Talent. Buletin informativ*):

- Sprijinirea identificării excelenţei prin dezvoltarea metodologiei profesioniste de psihodiagnoză a disponibilităţilor aptitudinale.
- Favorizarea dezvoltării cercetării fundamentale şi aplicative în domeniu.
- Sprijinirea realizării acţiunilor educative şi formative concepute pe baza principiilor respectării diversităţii calitative şi cantitative a aptitudinilor şi a ritmurilor de evoluţie.
- Sprijinirea recunoaşterii şi dezvoltării personalităţilor în diversitatea şi originalitatea lor.
- Sprijinirea înfiinţării structurilor şcolare pilot.
- Acordarea ajutorului şi asistenţei sociale în caz de dificultate, alertarea contra riscurilor curente şi prevenirea riscurilor copiilor supradotaţi.

- Sprijinirea aplicării rezultatelor cercetării ştiinţifice şi coordonarea acţiunilor pertinente.
- Coordonarea acţiunii pentru supradotaţi cu dezvoltarea de ansamblu a sistemelor educative iniţiale şi permanente.
- Stabilirea de legături cu lumea socio-profesională şi cu întreprinderile pentru a pregăti integrarea socială şi economică a tinerilor şi în mod particular a tinerilor supradotaţi.
- Contribuie la pregătirea civismului democratic, cu referire la receptarea proceselor de identificare şi de cultivare a talentelor prin educaţie specifică.
- Încurajarea, la nivelul statelor naţionale, a prevederilor legislative şi executive pentru dispoziţii cu caracter educaţional, corespunzătoare.
- Dezvoltarea de schimburi între Organizaţiile internaţionale şi Asociaţiile naţionale pe această temă.
- Întreţinerea de relaţii cu alte organisme europene, pentru a proiecta acţiuni utile: Parlamentul european, Comisia de la Bruxelles etc.
- Stabilirea de relaţii de lucru pertinente cu alte organizaţii nonguvernamentale.
- Sensibilizarea reprezentanţilor oficiali ai statelor membre, pentru a pune în aplicare recomandările, rezoluţiile şi alte documente ale Consiliului Europei; sprijinirea propagării spiritului lor.

Tipurile de activităţi cele mai frecvente sunt: organizarea de congrese şi conferinţe internaţionale, întâlnirile de lucru periodice, activităţile pe comisii („Etica", „Identificare", „Dezvoltare emoţională şi creativitate", „Consiliul părinţilor", „Programe educaţionale", „Formarea formatorilor", „Relaţii cu instituţiile europene", „Relaţii cu universităţile", „Relaţii cu lumea economică şi culturală" etc.), publicarea de broşuri, buletine şi cărţi, organizarea de tabere internaţionale de vacanţă.

Din 1992, EUROTALENT a fost admisă ca organizaţie internaţională nonguvernamentală cu statut consultativ pe lângă Consiliul Europei.

MENSA

Fondată de L.L.Ware, în Anglia, 1945, MENSA a devenit o organizaţie internaţională nonprofit, al cărei regulament prevede ca singură condiţie, pentru aderarea ca membru individual, obţinerea unui scor de inteligenţă egal sau mai mare de 98% la orice test de inteligenţă recunoscut de comunitatea ştiinţifică. În ultimii ani, s-a folosit numai testul Cattell B, convenind, ca prag de admitere, 132 IQ, ceea ce corespunde scorului 148 IQ la testul Weschler.

Printre direcţiile sale de acţiune, MENSA îşi propune să „identifice şi să încurajeze inteligenţa în folosul omenirii" ; „să promoveze cercetarea naturii, caracteristicilor şi proceselor inteligenţei" ; „să ofere condiţii intelectuale şi sociale stimulative membrilor săi". MENSA nu este afiliată la nici o altă organizaţie. Editează, în patru numere anual, *MENSA World*, revistă menită să constituie un forum al transferurilor de experienţă, perspective, idei şi consideraţii.

MENSA organizează, cu prioritate, programe pentru adulţi. Pentru copiii cu înalte capacităţi intelectuale, MENSA organizează o serie de proiecte prin „MENSA Foundation for Gifted Children"(MFGC). Majoritatea activităţilor se realizează în cadrul a două formule organizatorice : a) adiţionarea la programele deja existente, iniţiate de universitaţi, departamente guvernamentale, asociaţii educaţionale, părinţi etc. ; b) acceptarea copiilor în asociaţiile naţionale MENSA, pentru a participa la programele adecvate vârstei lor.

Asociaţia Europeană a părinţilor

European Parents Asociation (EPA) este deschisă tuturor părinţilor din Europa şi este sprijinită de Comisia Comunităţilor Europene. Programele sale includ şi activităţi relaţionate la educaţia familială a copiilor capabili de performanţe. EPA a lansat o „Cartă europeană a responsabilităţilor şi datoriilor parentale". Drepturile părinţilor sunt derivate din recunoaşterea publică şi legislativă a calităţii lor de „educatori primordiali" ai propriilor copii şi de „parte vitală a comunităţii locale". Atragem atenţia asupra punctelor 7-10 din anexă, a căror problematică se referă la influenţa părinţilor asupra politicii educaţionale la diferite nivele şi despre drepturile părinţilor la asistenţa pedagogică şi materială din partea autorităţilor publice responsabile.

Asociaţia Naţională pentru dezvoltarea curriculum-ului, din Marea Britanie (National Association for Curriculum Enrichment and Extension – NACE)

Asociaţia s-a constituit formal în 1984, la Westhill College, Birmingham, ca o continuare şi dezvoltare a proiectelor şi reţelelor educaţionale lansate de School Council (o organizaţie de dezvoltare a curriculum-ului), 1980/1983, şi grupul PACE (Provision for Able Children in Education), 1983/1984.

Obiective :

- organizarea unui cadru de perfecţionare sau specializare pentru profesori, în domenii aferente curriculum-ului pentru indivizii cu capacităţi înalte ;
- identificarea şi asigurarea resurselor necesare îmbogăţirii curriculum-ului ;
- încurajarea studiului psihopedagogiei pentru copiii dotaţi şi talentaţi ;
- relaţionarea educatorilor interesaţi cu autoritaţile locale şi cu orice altă organizaţie constituită în scopuri asemănătoare cu cele ale NACE.

Membrii asociaţiei primesc periodicele *Newsletter, Resources books*, ghiduri curriculare avizate de Comitetul pentru cercetare, înfiinţat în 1989 (ex. „Curriculum diferenţiat şi supradotaţii", „Nevoile speciale şi copilul înalt abilitat", „Învăţământul liceal pentru copilului dotat" etc.), informaţii despre cursurile naţionale şi regionale organizate în domeniu, adresele de contact pentru consiliere curriculara particulară. Lumea educatorilor a întâmpinat cu un interes deosebit cărţile lui Barry Teare, editate de NACE: *O politică şcolară pentru elevii dotaţi*, *Elevii cu aptitudini înalte : strategii de identificare*, *Elaborarea materialelor didactice pentru un curriculum îmbogăţit*. Asociaţia a fost finanţată permanent prin burse acordate de instituţii ca Gulbenkian Trust, Manpower Services Commission (proiectul „Teacher Related InService Training"-TRIST), Robertson Industries, DECollege Digital. Acest fapt a dat posibilitatea extinderii activităţii NACE, în cei 10 ani de la înfiinţare, atât sub aspectul arealului geografic cuprins, cât şi cel al categoriilor de educatori consiliaţi : inspectori, profesori din colegii, profesori din învăţământul liceal, elementar şi preşcolar, specialişti din serviciile de asistenţă psiho-pedagogică.

Asociaţia naţională pentru copiii dotaţi (National Association for Gifted Children – NAGC) din Anglia

Organizaţie filantropică engleză, fondată în 1966, cu scopul prioritar de a acorda sprijin psihopedagogic copiilor în contextul familiei, NAGC şi-a început activitatea cu un mic grup de consilieri voluntari, selecţionaţi şi pregătiţi în spiritul principiilor etice ale Asociaţiei Britanice pentru Consiliere. Aceştia acordau asistenţă psiho-pedagogică confidenţială familiilor şi elevilor. Iniţial, activitatea era orientată către conceperea unor programe curriculare îmbogăţite pentru copiii cu aptitudini înalte, aflaţi în situaţie de subrealizare şcolară sau de dezavantaj economic, cultural etc., din Londra şi Birmingham. În prezent, NAGC şi-a extins activitatea în întreaga ţară, acordă consiliere familiilor tuturor categoriilor de copii cu potenţiale aptitudinale înalte, cu o nouă şi accentuată tendinţă către cazurile de preşcolari dotaţi („Under 5s") pentru care colaborează cu organizaţiile „Health Visitors", „Nursery Nurses" şi „Infant Teachers".

Numeroase filiale ale NAGC, profilate pe sprijinirea familiilor copiilor dotaţi, au fost înfiinţate prin voluntariat. Acestea ocazionează părinţilor interesaţi prilejul întâlnirii, împărtăşirii problemelor de educaţie familială a copiilor, schimbului de păreri şi informaţii. În acelaşi cadru, sunt organizate activităţi pentru copii, ca de pildă „Explorers Clubs", care oferă programe educaţionale stimulative îmbogăţite şi centrate pe interese cognitive speciale, proiectate pentru grupuri mici de copii şi animate într-o atmosferă destinsă, interstimulativă.

În 1992, NACE şi NAGC au organizat împreună Conferinţa internaţională „Curriculum for Able Children" (St.Catherine's College Oxford, 16-19 iulie). De

altfel, colaborarea dintre cele două organizaţii îşi găseşte un cadru instituţional permanent prin „National Center for the Able and Talented", deschis oficial în octombrie, 1992, la Park Campus, Northampton. Cele două asociaţii şi-au formulat astfel scopurile comune:

- sensibilizarea şi conştientizarea societăţii asupra nevoilor specifice dezvoltării aptitudinilor înalte;
- crearea unui centru de informaţii cu privire la dezvoltarea aptitudinilor înalte;
- organizarea asistenţei psihopedagogice pentru familiile copiilor dotaţi;
- încurajarea elaborarii materialelor curriculare specifice educaţiei copiilor dotaţi;
- fuziunea celor două organizaţii ca centru de expertiză al formării educatorilor copiilor dotaţi;
- încurajarea şi coordonarea cercetării ştiinţifice în domeniu;
- promovarea unui mediu de existenţă propice recunoaşterii şi dezvoltării potenţialelor aptitudinale înalte.

NACE organizează în septembrie, 1998, la Oxford, Conferinţa ECHA cu tema „Conversia potenţialului în talent".

Asociaţia naţională belgiană pentru părinţii copiilor şi adolescenţilor dotaţi (BEKINA)

În aproape toate ţările Uniunii Europene s-au înfiinţat asociaţii sau fundaţii ale părinţilor copiilor dotaţi. Dincolo de coloratura specific naţională, acestea au finalităţi şi strategii asemănătoare. Cazul belgian este ilustrat de asociaţia filantropică BEKINA, care se adresează „copiilor şi adolescenţilor cu IQ egal sau mai mare de 130 şi/sau celor excepţional de talentaţi" şi „părinţilor, profesorilor şi educatorilor acestora".

Pe lista principalelor obiective sunt înscrise „promovarea asistenţei şi consilierii copiilor şi adolescenţilor dotaţi, inclusiv a celor cu subrealizări ale potenţialelor aptitudinale personale, care pot experimenta dificultăţi de integrare în mediile lor de existenţă" şi „susţinerea copilului dotat pentru a atinge nivelul maxim al posibilităţilor sale, pentru a-şi aduce contribuţia responsabilă la dezvoltarea societăţii în spiritul înţelegerii şi respectului". Activităţile se desfăşoară, în general, pe grupuri regionale de părinţi, cadre didactice şi alte categorii de educatori şi îmbracă următoarele forme:

- informare (conferinţe şi cursuri pentru cadre didactice şi părinţi);
- sensibilizarea opiniei publice asupra problematicii aptitudinilor înalte (publicitate, rapoarte, contacte cu autorităţile etc.);
- formare-perfecţionare (ateliere de lucru pentru cadre didactice şi consilieri şcolari);
- relaţii sociale (formare în „curriculum-ul abilităţilor sociale" şi activităţi de grup);
- cooperarea cu inspectorii şi consilierii şcolari;
- conferinţe şi dezbateri cu educatorii;
- asistenţa imediată în cazurile urgente;
- cooperarea cu organizaţii asemănătoare din Belgia şi străinătate;
- iniţierea şi stimularea cercetării ştiinţifice;
- documentare (servicii bibliografice);
- publicaţii (magazine, materiale informative, studii de caz, rapoarte);

Asociaţia de loisir, reuniuni şi educaţie pentru copiii şi adolescenţii precoci (ALREP) – Franţa

ALREP a creat o formulă originală de organizare a taberelor de vacanţă.

Încercând să compenseze faptul că „în Franţa, precocitatea nu dispune încă de mijloace pedagogice şi materiale adaptate educaţiei sale", asociaţia proiectează sejururi pentru copiii şi adolescenţii între 6 şi 16 ani, cu IQ egal sau mai mare de 130 WISC-R, în acord cu cerinţele şi posibilităţile precoce exprimate ale acestora de a accede la nivele de viaţă intelectuală şi spirituală superioare.

Sunt activate direcţii educaţionale mai puţin valorificate în programele taberelor obişnuite: aptitudini pentru comunicarea cu alţii şi de a critica într-o manieră constructivă; perfecţionarea comportamentului; a şti să asculţi alte opinii; respectul de sine şi de alţii; dezvoltarea creativităţii şi a toleranţei; descoperirea de sine; integrarea în grup şi realizarea interrelaţiilor personale pozitive etc. Activităţile educative sunt individualizate. Copiii sunt liberi să aleagă genul şi nivelul sarcinii propuse.

RO-Talent – Asociaţia Română de asistenţă psihopedagogică şi socială pentru excelenţă

Asociaţia s-a înfiinţat la Iaşi, în 1991, cu următoarele obiective: sensibilizarea şi conştientizarea educatorilor practicieni şi a decidenţilor din domeniul politicii educaţionale, a opiniei publice în general, cu privire la nevoile educaţionale specifice copiilor şi tinerilor cu potenţiale aptitudinale înalte; asistenţa psihopedagogică şi socială pentru categoriile speciale de copii şi tineri supradotaţi: orfani, săraci, minorităţi etnice, handicapaţi psihomotor, cu deficienţe de învăţare, cu probleme de afectivitate, fete etc.; identificarea-cultivarea-consacrarea talentelor; sprijinirea formării iniţiale şi continue a formatorilor în psihopedagogia excelenţei; cercetarea ştiinţifică a excelenţei; responsabilizarea societăţii faţă de capitalul de talent.

Activităţile asociaţiei se desfăşoară în 4 departamente:

„Experţi"	„Tineret"	„Educatori"	„Părinţi"

Asociaţia are, în prezent, filiale legal constituite în Bucureşti, Suceava, Vaslui, Constanţa şi Focşani.

Sediul central: Asociaţia RO-Talent
Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei
Universitatea „Al.I. Cuza"
Bd. Copou, 11, 6600, Iaşi

Activităţi ale asociaţiei „RO-Talent" (exemplificare)

1. Consiliere specializată în problematica identificării talentelor, oferită în regim de voluntariat în sprijinul următoarelor categorii de beneficiari: elevi, cadre didactice şi părinţi.

Proiecte realizate

Şedinţe de consiliere psihopedagogică pentru elevi, cadre didactice, organizate în regim de voluntariat pe baza solicitărilor primite prin unităţile şcolare.

Denumire: *„Pro-Consiliere"*
Perioada: ianuarie–martie 1997
Obiectiv: crearea unei reţele de asistenţă psihopedagogică
Locul desfăşurării: Centrul Şcolar „I. Holban" – Iaşi
Beneficiari: elevii claselor V–VIII
Finanţare: M.T.S., D.J.T.S. Iaşi

Denumire: *„Consiliere"*
Perioada: martie–aprilie 1997
Obiectiv: asistenţa psihopedagogică şi socială a tinerilor având probleme de ordin psiho-social
Locul desfăşurării: INFOTIN – Centrul de Informare şi Documentare pentru Tineret – Iaşi
Beneficiari: tinerii ieşeni
Finanţare: M.T.S., D.J.T.S. Iaşi

Denumire: *„Consiliere"*
Perioada: aprilie–iunie 1997; septembrie–decembrie 1997; ianuarie–martie 1998; aprilie–iunie 1998
Obiectiv: crearea unei structuri permanente de asistenţă psihopedagogică specializată

S-au urmărit trei linii de intervenţie:

1. asistenţa curriculară specializată a elevilor dotaţi;
2. asistenţa elevilor cu disponibilităţi aptitudinale superioare şi consumatori de droguri şi alcool;
3. consilierea elevilor cu probleme personale.

Locul desfăşurării: Liceul Internat „C. Negruzzi" – Iaşi
Beneficiari: Elevii claselor IX–XII (22 clase), solicitanţi şi/sau recomandaţi de profesori.
Finanţare: M.T.S.; D.J.T.S. – Iaşi

2. Intervenţie educaţională

Proiecte realizate (selecţie):

„Euro-Summit pentru Promovarea Talentelor", ediţia I
Tema: *Toleranţa, între deziderat şi realitate*

Obiective:
- afirmarea unui cadru educativ, de cercetare psihopedagogică şi de pedagogie socială în România;
- interstimularea copiilor şi tinerilor lumii cu aptitudini înalte într-un context de percepţie interculturală a valorilor, promovarea înţelegerii şi toleranţei interetnice, interconfesionale şi între grupuri de tineri cu potenţiale aptitudinale diferite;
- explorarea unor noi căi europene comune de promovare a talentelor şi a experienţei formatorilor de talente din şcoală, familie, comunitate socială şi religioasă;

- identificarea unor noi modalităţi de expresie a aptitudinilor înalte şi de cultivare a lor;
- responsabilizarea factorilor de decizie politică şi socială faţă de cultivarea, confirmarea şi valorificarea talentelor, responsabilizarea indivizilor cu aptitudini înalte asupra exigenţelor specifice pe care trebuie să şi le asume faţă de sine şi faţă de societate.

Perioada: 5–12 iulie 1995

Locul desfăşurării: Iaşi

Beneficiari:
- 4 (patru) delegaţii de liceeni din Braşov, Cluj, Timişoara şi Iaşi;
- 2 (două) delegaţii de liceeni din Cernăuţi, Chişinău;
- 4 (patru) lideri de delegaţii (profesori preuniversitari);
- 10 (zece) observatori, persoane individuale sau reprezentanţi ai unor institute sau asociaţii culturale, profesionale, sociale, politice, religioase etc., interesaţi în problematica talentelor.

Organizatori principali: Catedra de Pedagogie a Universităţii „AL.I. Cuza" Iaşi şi Departamentul „Studenţi" al RO-Talent.

„Euro-Summit pentru Promovarea Talentelor", ediţia a II-a
Tema: *Comunicare interculturală*

Obiective:
- o comunicare în context intercultural, între specialişti studenţi şi elevi cu aptitudini deosebite, exprimate în diverse domenii ale talentului uman;
- realizarea de colaborări şi acorduri între instituţiile participante şi membrii săi;
- promovarea contribuţiei ONG pe plan naţional;
- organizarea de sesiuni de intercunoaştere şi stimulare a creativităţii, utilizând tehnici psihopedagogice de comunicare şi interrelaţionare în grup;
- comunicare interpersonală într-un context de percepţie interculturală a valorilor.

Perioada: 9–18 iulie 1996

Locul desfăşurării: Iaşi

Beneficiari:
- o delegaţie (profesori universitari, studenţi şi elevi) din Spania, coordonată de Centrul Psihologic şi Educativ „Huerta del Rey" şi Universitatea Valladolid;
- o delegaţie din Cernăuţi (profesori şi elevi), profesori universitari, studenţi şi elevi din România.

Organizatori principali: Catedra de Pedagogie a Universităţii „AL.I. Cuza" Iaşi şi Departamentul „Studenţi" al RO-Talent.

„Colocvii interdisciplinare"

Perioada: aprilie, 1997

Locul desfăşurării: Vaslui

Finanţare: M.T.S., D.J.T.S. – Vaslui

Beneficiari: elevi din liceele vasluiene cu profil teoretic, artistic, economic şi tehnic.

Organizator: Filiala RO-Talent, Vaslui.

Tabăra de creaţie „Noi pentru voi", ediţia I

Perioada: 10–16 august 1997

Obiective: stimularea elevilor cu aptitudini înalte şi care provin din mediul rural. Tabăra a fost gratuită şi s-a desfăşurat pe trei secţiuni: pictură, teatru şi artă fotografică. Activităţile programate au cuprins şedinţe de intercunoaştere, dezbateri şi ateliere de lucru pe cele trei secţiuni, spectacol de teatru şi expoziţii de pictură şi artă fotografică.

Locul desfăşurării: Tabăra Telega – jud. Prahova.

Beneficiari: 20 de liceeni ieşeni cu rezultate şcolare deosebite, aparţinând liceelor: „C. Negruzzi", „E. Racoviţă", „M. Eminescu", „Al.I. Cuza", Economic nr. 1, „A. Saligny" şi „R. Cernătescu" – Iaşi.

Finanţare: M.T.S., D.J.T.S. Iaşi.

Tabăra de creaţie „Noi pentru voi", ediţia a II-a

Perioada: 19–26 decembrie 1997

Obiective: stimularea şi integrarea elevilor cu aptitudini înalte, dar cu o situaţie financiară precară. Tabăra s-a desfăşurat pe trei secţiuni: pictură, teatru şi literatură. Activităţile programate au cuprins şedinţe de intercunoaştere, dezbateri şi ateliere de lucru pe cele trei secţiuni, spectacol de teatru şi expoziţii de pictură.

Locul desfăşurării: Cabana „Gura Diham" – jud. Prahova.

Beneficiari: 20 de liceeni ieşeni cu rezultate şcolare deosebite, aparţinând liceelor: „Gr. Moisil", Şcoala Normală „V. Lupu", „M. Eminescu" şi „R. Cernătescu" – Iaşi.

Finanţare: M.T.S., D.J.T.S. Iaşi şi Agenţia de Turism „NET" – Iaşi.

Tabăra de creaţie „Noi pentru voi", ediţia a III-a

Perioada: 25–30 august, 1998

Obiective: stimularea şi integrarea elevilor cu aptitudini înalte, dar cu o situaţie financiară precară. Tabăra s-a desfăşurat pe două secţiuni: pictură, teatru şi literatură. Activităţile programate au cuprins şedinţe de intercunoaştere, dezbateri şi ateliere de lucru pe cele două secţiuni, spectacol de teatru şi expoziţii de pictură.

Locul desfăşurării: Poiana Pinului, jud. Buzău.

Beneficiari: 20 de liceeni ieşeni cu rezultate şcolare deosebite aparţinând liceelor: „Gr. Moisil", Şcoala Normală „V. Lupu", „M. Eminescu", Liceul de Arte „Octav Băncilă" şi Liceul Naţional – Iaşi.

Finanţare: M.T.S., D.J.T.S. Iaşi.

Tabără de creaţie „RO-Talent"

Perioada: 25 iulie–5 august, 1998

Locul desfăşurării: Tabăra „Balada", Gura Humorului, Suceava

Organizator: Filiala RO-Talent, Filiala Suceava

Finanţare: D.J.T.S., Suceava.

Tabără naţională de creaţie „RO-Talent", ediţia a IV-a

Perioada: 25-30 decembrie, 1998

Obiective: stimularea şi integrarea elevilor cu aptitudini înalte, dar cu o situaţie financiară precară. Tabăra s-a desfăşurat pe trei secţiuni: pictură, teatru, literatură şi artă fotografică. Activităţile programate au cuprins şedinţe de intercunoaştere, dezbateri şi ateliere de lucru pe cele trei secţiuni, spectacol de teatru şi expoziţii de pictură.

Locul desfăşurării: Sinaia, jud. Prahova.

Beneficiari: 25 de liceeni cu rezultate şcolare deosebite aparţinând liceelor din Iaşi, Suceava, Vaslui, Constanţa, Vrancea, Bucureşti.

Finanţare: M.T.S., D.J.T.S. Iaşi.

Tabără internaţională de creaţie „RO-Talent", ediţia a V-a

Perioada: 25-30 iulie, 1999

Obiective: stimularea şi integrarea elevilor cu aptitudini înalte, dar cu o situaţie financiară precară. Tabăra se desfăşoară pe trei

secţiuni: pictură, teatru, literatură şi artă fotografică. Activităţile programate au cuprins şedinţe de intercunoaştere, dezbateri şi ateliere de lucru pe cele trei secţiuni, spectacol de teatru şi expoziţii de pictură.

Locul desfăşurării: jud. Braşov

Beneficiari: 30 de liceeni cu rezultate şcolare deosebite aparţinând liceelor din Iaşi, Suceava, Vaslui, Constanţa, Vrancea, Bucureşti şi localităţi din Olanda.

Finanţare: M.T.S., D.J.T.S., RO-Talent Iaşi şi filialele judeţene.

Şcoala *RO–Talent, ediţiile I şi a II-a*

Perioada: ediţia I: septembrie 1998; ediţia a II-a: noiembrie 1998.

Obiective: îmbogăţirea şi aprofundarea experienţelor de învăţare pe arii curriculare cuprinse în planul-cadru de învăţământ pe liceu; dezvoltarea culturii civice; multiplicarea ocaziilor de comunicare şi interrelaţionare personală în grupuri aptitudinale omogene; stimularea creativităţii şi motivaţiei superioare.

Locul desfăşurării: jud. Iaşi

Beneficiari: 100 de liceeni cu rezultate şcolare deosebite aparţinând liceelor din Iaşi.

Finanţare: M.T.S., D.J.T.S. Iaşi.

„Youth Exchange in Different Educational Systems"

Coordonator: Gianina Masari şi Ann-Katrin Preuschoft

Perioada: noiembrie–decembrie 1999

Obiective:
- schimb de experienţă între elevi români şi elevi germani.
- familiarizarea cu sisteme diferite educaţionale.
- adaptarea la medii culturale diferite.
- studii de caz pe politică educaţională.

Locul desfăşurării: oraşul Iaşi şi oraşul Emlichheim.

Beneficiari direcţi: elevi români şi elevi germani.

3. Profilaxie şi intervenţie educaţională
Categorii populaţionale speciale de copii cu aptitudini înalte (categorii în risc)

Proiecte realizate

Denumire: *„De ce nu – handicapaţi şi dotaţi ? ! ”*

Perioada: ianuarie–martie 1997

Obiective:

- stabilirea unei structuri care să încurajeze interrelaţionarea dintre tinerii cu diverse calităţi şi cei cu handicap motor;
- program de teatru terapeutic şi meloterapie.

Locul desfăşurării: Centrul şcolar „I. Holban” – Iaşi, Spitalul „Sf. Maria” – Iaşi.

Beneficiari: elevii claselor V–VIII din cele două centre, având talente deosebite în teatru şi muzică, dar cu handicap motor.

Finanţare: M.T.S., D.J.T.S. Iaşi.

4. Participări la activităţi educaţionale organizate de instituţii partenere din străinătate

I. Denumire: *Summit internaţional pentru tinerii talentaţi, Valladolid-Spania.*

Participanţi: Delegaţii de tineri (studenţi şi elevi) şi profesori (universitari şi din învăţământul liceal) din Spania, Portugalia, Olanda, Anglia, Germania, Rusia şi România.

Perioada: august, 1994.

Finanţare: sponsorizări.

II. Denumire: *Şcoală de vară pentru creativitate, Lisabona, Portugalia.*

Participanţi: Delegaţii de tineri (elevi şi studenţi) din Portugalia, Spania, Rusia şi România.

Perioada: august, 1996.

Finanţare: sponsorizări şi autofinanţare.

III. Denumire: *„Misiunea doamnelor”*

Loc de desfăşurare: Elveţia

Participanţi: 5 ONG-uri din România şi 3 ONG-uri din Elveţia, cu problematică feministă şi în domeniul promovării talentelor.

Obiective: posibilităţi de colaborare între ONG româneşti şi elveţiene.

Perioada: august, 1997

Organizatori: RO-Talent Iaşi, Organizaţia Femeilor cu Diplomă Universitară, Filiala Timişoara, Agenţia de turism „Omega", Iaşi.

Autofinanţare.

5. Sensibilizare, Conştientizare, Advocacy

Conferinţe în domeniul psihopedagogiei talentelor, adresate cadrelor didactice.

Perioada: februarie–martie 1993; februarie–martie 1994; februarie–martie 1995.

Denumire: „RO-Talent *INTERNET – Network Communication"*

Perioada: aprilie 1998–iunie 1999

Obiective:
- facilitarea comunicării între elevi aparţinând diferitelor sisteme naţionale educaţionale.
- familiarizarea cu sistemul de operare PC şi cu reţeaua INTERNET.
- îmbogăţirea cunoştinţelor prin metode diferite de învăţare.

Finanţare: Fundaţia Pentru o Societate Deschisă.

6. Promovare – cercetare ştiinţifică

Coordonator: Departamentul „Experţi"

6.1. Participări la Conferinţele organizate de *World Council for Gifted and Talented Children, European Council for High Ability, Eurotalent.*

Perioada: 1992-1998

6.2. Organizare de manifestări ştiinţifice în ţară

1. Denumire: *Workshop „Formarea şi Consacrarea Talentelor"*
Perioada: iulie 1995

2. Denumire: *Workshop „Parteneriatul european de cercetare a excelenţei"*
Perioada: iunie 1997

3 Denumire: *Workshop „Psihoterapia Est – Vest"*
Perioada: mai 1998

7. Training – specializare

Denumire: *„Iniţiere în procese instructiv-educaţionale speciale pentru copiii cu abilităţi înalte"*

Beneficiari: învăţători

Locul desfăşurării: Casa Corpului Didactic – Iaşi

Perioada: noiembrie–decembrie, 1997.

5.4. *Advocacy pentru excelenţă*

Ce este ?

Recent, literatura psihopedagogică a conduitelor performante a adoptat termenul de *„advocacy pentru excelenţă"*, cu sensul explicit de *sprijinire, susţinere, pledoarie, popularizare şi conştientizare* a ideii de promovare a valorilor registrului aptitudinal.

Ce funcţie are ?

Semnalarea nevoilor educaţionale şi de asistenţă socială speciale ale unei categorii populaţionale neglijate: copiii şi tinerii cu disponibilităţi aptitudinale înalte.

De ce a apărut ?

- *A sesizat riscurile câmpului educaţional.*

  - *injustiţia practicată faţă de şansele persoanelor cu potenţial aptitudinal înalt, de a se afirma şi consacra, deci încălcarea unor „drepturi" individuale.*
  - *injustiţia practicată în diferite forme faţă de şansele grupurilor sociale, de la cele locale la cele naţionale şi continentale, de a prospera prin administrarea capitalului propriu de excelenţă, deci eludarea unor „drepturi" colective.*

- ***Pentru sensibilizarea specialiştilor, educatorilor şi a publicului larg în legătură cu nevoile specifice copilului şi tânărului talentat.***

„Are loc implementarea schimbării în atitudinile publice faţă de persoanele talentate şi în priorităţile educaţiei."
World Council for Gifted and Talented Children, *Advocacy as a Force in the Education of Gifted and Talented, 1933*, Pergamon Press (contribuţiile reunite ale unor cunoscute personalităţi dedicate cercetării psihologice, pedagogice, sociologice, neurofiziologice şi genetice a fenomenului aptitudinilor supramedii).

Cine sunt „avocaţii talentelor" ?

Părinţi ai copiilor şi tinerilor talentaţi.
Educatori practicieni.
Experţi şi cercetători ai ştiinţelor educaţiei.
Membri ai asociaţiilor şi fundaţiilor nonguvernamentale de profil.
Alte persoane.

Ce scop au ?

Scopul lor este de a interveni, prin căi specifice, în favoarea valorizării potenţialului uman înalt.

Ce obiective au?

- sensibilizarea şi conştientizarea publicului larg asupra specificităţii conduitelor aptitudinal performante;
- neutralizarea prejudecăţilor legate de natura supranaturală, diabolică sau patologică a excepţionalităţii;
- corijarea opiniei eronate a fatalităţii succesului pentru cel înzestrat cu potenţiale aptitudinale latente;
- determinarea politiciilor educaţionale de promovare a talentelor;
- susţinerea cercetării ştiinţifice a domeniului;
- sprijinirea cultivării şi afirmării talentelor.

Punctele forte ale pledoariei „Drepturile talentelor":

„şanse egale la educaţie";
„şanse egale faţă de ofertele societăţii";
„dreptul de a fi diferit";
„dreptul la educaţie diferenţiată";
„recunoaşterea nevoilor speciale";
„dreptul de autor";
„dreptul de a fi inteligent".

Ce cer?

Suport politic pentru educaţie diferenţiată şi personalizată.

Suport financiar pentru identificarea şi cultivarea talentelor.

Sprijin comunitar pentru educatori şi coordonatori de programe educaţionale, în eforturile lor de a menţine calitatea actului educaţional diferenţiat.

BCU IASI/CENTRU UNIVERSITY LIBRARY

Rețele de advocacy

Clasificarea nivelelor la care s-au constituit grupurile	Modalități de realizare a activității grupurilor
1. Criteriul obiectivelor	
1.1. Cercetarea psihopedagogică	Inițieri și elaborări de proiecte de cercetare în cadrul universităților și instituțiilor de cercetare specializate, asupra genezei și naturii fenomenului dotării aptitudinale supramedii, strategiilor de identificare și psihodiagnoză, strategiilor de cultivare și afirmare a talentelor etc.
1.2. Învățământul universitar	Strategii academice pentru afirmarea și consacrarea aptitudinilor.
1.3. Învățământul preuniversitar	Programe de identificare a predispozițiilor aptitudinale și de educație diferențiată în vederea cultivării talentelor.
1.4. Asistența socială	Programe de satisfacere a nevoilor speciale.
1.5. Asociațiile nonguvernamentale de profil	Programe de consiliere psihopedagogică pentru copii și părinți, de promovare a talentelor în contexte educaționale informale, inițierea de rețele internaționale de interstimulare aptitudinală, de transfer de experiență educațională etc.
1.6. Fundațiile nonguvernamentale de profil	Finanțări de programe de promovare a talentelor, inițiate de instituții și asociații guvernamentale și nonguvernamentale.
1.7. Comunitățile profesionale, religioase, de părinți, de cartier etc.	Sponsorizări pentru realizarea acțiunilor inițiate de comunitățile respective sau de instituțiile și asociațiile care solicită sprijinul.

BCU CLUJ CENTRAL UNIVERSITARY LIBRARY

2. Criteriul ariei de cuprindere

2.1. Local	Asociaţii nonguvernamentale cu sau fără personalitate juridică, constituite în localităţi urbane şi rurale.
2.2. Naţional	American Association for Gifted Children (SUA), National Association for Gifted Children-NAGC (Anglia), Association Nationale pour les Enfants Intellectuellement Précoces-ANPEIP (Franţa), Asociacion Para El Desarrolo De La Creatividad Talento-CREDEYTA şi HAYDA (Spania), Hungarian Association on Giftedness (Ungaria), ISTEDAD (Azerbaijan), RO-Talent (România) etc.
2.3. Continental	European Council for High Ability-ECHA, EUROTALENT, Australian Association for the Education of the Gifted and the Talented, Federaţia Ibero-Americană.
2.4. Mondial	World Council for Gifted and Talented Children.

Care sunt tendinţele actuale ?

Tendinţe particulare

Fiecare grupare îşi creionează tendinţele pe linia obiectivelor urmărite şi a grupurilor ţintă : susţinerea categoriilor de copii talentaţi şi dezavantajaţi de condiţiile materiale sau/şi culturale în care trăiesc, supradotaţii intelectual care au handicap psihomotor, fetele supradotate, supradotaţii cu probleme de integrare în microgrupurile sociale ; cercetarea psihopedagogică a excelenţei ; formarea formatorilor ; *loisir* stimulativ etc.

Fiecare grupare are tendinţe proprii de evoluţie în acord cu contextele particulare în care fiinţează, contexte determinate de jocul dintre priorităţi şi necesităţi ; posibilităţi şi constrângeri ; agenţi facilitatori şi agenţi frenatori.

BCU SIBIU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Tendinţe cu aspect general:

- activarea opiniei publice şi a guvernelor pentru abordarea efectivă şi nu doar declarativă a problematicii acestei educaţii specifice;
- încurajarea cercetării ştiinţifice a domeniului;
- constituirea unei direcţii permanente şi specifice de reformare a învăţământului şi educaţiei;
- atragerea lumii oamenilor de afaceri, a fundaţiilor filantropice în susţinerea continuă şi sistematică a talentelor;
- recunoaşterea ca valori a unei game mult mai largi de expresie a talentului uman şi depistarea manifestărilor lor în rândul tuturor mediilor culturale şi sociale, inclusiv al celor mai defavorizate;
- tutorizarea, monitorizarea şi consilierea promovării talentelor şi a formării promovatorilor de talent;
- elaborarea şi adoptarea unei legislaţii în domeniul promovării talentelor;
- relaţionarea cu organisme internaţionale cu tradiţie ca ONU, UNESCO, UNICEF, Consiliul Europei.

Tendinţa actuală majoră

Schimbarea de optică asupra finalităţii primordiale a susţinerii talentului. Pe acest registru, considerăm că asistăm la o mutaţie plină de semnificaţii pentru viitorul educaţional al societăţii: cultivarea aptitudinilor la nivelul persoanei individuale este relaţionată cu explorarea excelenţei societăţii în ansamblu.

Astfel, *advocacy* pentru talente devine o componentă a educaţiei pentru valori.

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Recomandări bibliografice

Documente reglatoare, metodologice şi informative

- Consiliul Naţional pentru Curriculum. Curriculum Naţional pentru învăţământul obligatoriu. Cadru de referinţă. Ministerul Educaţiei Naţionale, 1998
- Curriculum Naţional. Planul-cadru de învăţământ pentru învăţământul preuniversitar. Ministerul Educaţiei Naţionale, Bucureşti, 1998.
- Consiliul Naţional pentru Curriculum. Programe şcolare pentru învăţământul primar. Ministerul Educaţiei Naţionale, 1998.
- Consiliul Naţional pentru Curriculum. Programe şcolare pentru învăţământul gimnazial. Ministerul Educaţiei Naţionale, 1998.

  Notă: urmează publicarea unor documente reglatoare în domeniul curriculum-ului pentru învăţământul liceal.
- Consiliul Naţional de finanţare a învăţământului superior, Ministerul Educaţiei Naţionale, 1998, *Dezvoltarea educaţiei permanente în România*, Ed. Alternative, Bucureşti.

Enciclopedii de specialitate

- Heller, K.A., Monks, F.J., Passow, A.H., (coord.), ed. I, 1993, *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Colagelo, N., David, G.A., (coord.), 1991, *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Husen. P., Postlethwait, N.T. (coord.), ed.I, II, 1985, 1989, *The International Encyclopedia of Education. Research and studies*. Oxford: Pergamon Press.

Cărţi de specialitate (în limba română)

- Bogdan, T., (coord.), 1981, *Copiii capabili de performanţe. Caiete de pedagogie modernă,* vol.9, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
- Creţu. C., 1995, *Politica promovării talentelor*, Ed. Cronica, Iaşi.

- Creţu, C., 1997, *Psihopedagogia succesului*, Ed. Polirom, Iaşi.
- Jigău, M., 1993, *Copiii supradotaţi*, Societatea Ştiinţă şi Tehnică, Bucureşti.

Cărţi de specialitate aflate în fondul bibliotecilor sau al catedrelor universitare (de pedagogie şi de psihologie) din ţară

- Gardner, H., 1983, 1994, *Frames of mind : the theory of multiple intelligence,* New York : Basic Books.
- Katzo, M.W., Monks, F.J. (coord.), 1995, *Nurturing Talent. Individual Needs and Social Ability,* Van Gorcum, Assen, Olanda.
- Monks, F.J., Katzo, M.W., Van Boxtel, H.W., (coord), 1991, „Education of the Gifted in Europe" : *Theoretical and Research Issues,* Swets & Zeitlinger, Amsterdam.
- Sternberg, R.J., Davidson, J.E. (coord.), 1986, *Conceptions of giftedness,* Cambridge : Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J., 1988, *The triarchic mind : a new theory of human intelligence,* New York : Viking.
- Webb, J., T., 1982, *Guiding the Gifted Child. A practical Source for Parents and Teachers,* Ohio Psychology Press.

Reviste de specialitate aflate în fondul bibliotecilor universitare din ţară

- „High Ability Studies". *The Journal of the European Council for High Ability* (ECHA), Carfax Publishing, Oxfordshire.
- *Journal for the Education of the Gifted,* Association for the Gifted, SUA.
- *Gifted Child Quarterly,* National Association for Gifted Children, SUA.
- *Gifted Education International,* ABA, England.
- *Roeper Review,* Bloomfield Hills, Michigan, SUA.
- *Revista de Pedagogie*, Bucureşti.
  Notă : recomandăm în mod special nr. 4-7/1993.
- *Revista de Psihologie*, Bucureşti.

Bibliografie

Abelman, R., 1992, *Some Children under some conditions : TV and high potential kid*. NRC G/T, Cleveland State University, Ohio.

Adderholdt-Elliot, M., Algozzine, K., Algozzine, B., Hanez, K., 1991, „Current state practices in educating students who are gifted and talented", *Roeper Review*, 14.

Alvino, J. (Ed.), 1985, *Parent's Guide to raising a gifted child : recognizing and developing your child's potential*, Boston: Little Brown and Company.

Andreani Dentici, O., 1991, *Quando la natura fa centro. Bambini con talenti eccezionalli*, Giunti, Firenze.

Anghel, F. *et al.*, 1995, *Educaţia pentru toţi în România*. Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei – Comisia Naţională pentru UNESCO, Bucureşti.

Angoff, W.H., 1971, „Scales, norms and equivalent scores", în R.L. Thorndike (Ed.), *Educational measurement*, Washington, DC: American Council of Education.

Anthony, J.B., Anthony, M.M., 1981, *The gifted and talented. A bibliography and Resource Guide, Pittsfield*, MA: Berkshire Community Press.

Aslan, G., 1915, „Educaţia personalităţii", în *Revista generală a învăţământului*, Bucureşti, an 10, nr.6, ian., pp.178-279.

Ausubel, D.P., Robinson, F.C., 1981, *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*, E.D.P., Bucureşti.

Badwin, A.Y., 1989, „Teachers of the gifted", pp. 621/629, în K. Heller, F. Monks (coord.), *Handbook of Giftedness*. Pergamon Press.

Baez, A., 1977, *L'innovation dans l'enseignement des sciences ; synthèse mondiale*, UNESCO.

Bandura, L., 1978, *Elevii dotaţi şi dirijarea instruirii lor*, E.D.P., Bucureşti.

Bârsănescu, Şt., 1937, *Politica culturii în România contemporană*, Iaşi, Tipografia concesionară Alex. A.Ţerek.

Bîrzea, C., 1982, *La pédagogie du succes*, P.U.F, Paris.

BCU LIBRARY

Bîrzea, C. (coord.), 1993, *Reforma învăţământului din România : condiţii şi perspective*, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti.

Binet, A., 1975, *Idei moderne despre copii*, E.D.P., Bucureşti.

Beauchamp, G.A., 1975, *Curriculum theory*, ed.III, Kagg Press, Wilmette, Illinois.

Beauchamp, E.R., 1991, „The development of Japanese educational policy", 1945-1985, în E.R.Beauchamp (coord.), *Windows on Japanese education*, Wespert CT: Greenwood Press.

Benito, Y.M. (coord.), 1994, *Intervention e investigacion psicoeducativas en alumnos superdotados*, Amaru Ediciones, Salamanca.

Berar, I., 1979, „Cunoaşterea şi cultivarea aptitudinilor matematice la elevii de vârstă şcolară", în B. Zorgo, I. Radu (coord.), *Studii de psihologie şcolară*, E.D.P., Bucureşti.

Berar, I., 1991, *Aptitudinea matematică la şcolari*, Editura Academiei, Bucureşti.

Bloom, B.S., Hastings, J.T., Madaus, G.F., 1971, *Handbook on formative and summative evaluation of student's learning*. New York: McGraw-Hill.

Bloom, B.S., 1985, *Developing talent in young people*, New York: Ballantine Books.

Bogdan, T., Nica, I., 1970, *Copiii excepţionali*, E.D.P., Bucureşti.

Bogdan, T. (coord.), 1981, „Copiii capabili de performanţe superioare", *Caiete de pedagogie modernă*, nr. 9, E.D.P., Bucureşti.

Boudon, R., 1973, *L'inegalité des chancès. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris: A.Colin.

Bourdieu, P., 1984, *Homo academicus*, Paris: Minuit.

Bruggen, J.C. van, 1987, „The Problems and the possibilities and the impact evaluation of institutes for curriculum development". Articol introductiv la numărul tematic din *Studies in Educational Evaluation*, vol. 13, 3, Oxford: Pergamon Press.

Bruggen, J.C. van, 1993, „Institutions of curriculum development and educational research", în J.C. van Bruggen (ed.), *Case Studies: strategies for and organization of curriculum development in some European countries*. CIDREE.

Brunault, J. (Ed.), 1889, *Actes du 1er Congres International d'Éurotalent*, Barcelona.

Buchanan N.K., Feldhusen, J.F. (Eds.), 1991, *Conducting research and evaluation in gifted education. A handbook of methods and applications*, New York: Teachers College Press.

Butler-Por, N., 1987, *Underachievers in schools. Issues and interventions*, John Wilez & Sons.

Callahan, C., 1991, „Un update on gifted females", *Journal for the education of the gifted*, vol.14 (3).

Casswel, C., Lipp, M., 1988, *Canadian guidelines for preferable future practices in programming for gifted learners*, Regina, Saskatchewan.

Cherkaoui, M., 1989, *Sociologie de l'éducation*, ediţia II, Que sais-je?, Presses Universitaires de France.

Clark, J., 1978, *Self esteem : A family affair*. Minneapolis, MN : Winston.

Colangelo,N., Dettmann, D.F., 1982, „A conceptual model of four types of Parent/ School interactions", în *Journal Education of the Gifted*, nr.5. pp.120/126.

Colangelo,N., Dettmenn, D.M., 1985, *Families of gifted children*.

Colangelo, N., 1991, „Psychological development of gifted students", în *Journal of Exceptionally Education*, vol.1, nr.1, pp. 103-117.

Colangelo, N., Zaffran, R.T., (Eds.), 1979, *New voices in counseling the gifted*, Dubuque, IA : Kendall/Hunt.

Colangelo, N., Davis, G.A. (Eds.), 1991, *Handbook of gifted education*, Boston : Allyn & Bacon.

Coleman, D., 1980, 1, 528 „Little Geniuses and how they grew", în *Psychology today*, februarie.

Consiliul Europei, Adunarea parlamentară, 1994, *Récommandation 1248 (1994) relative a l'éducation des enfants surdoués*, Doc. 7140, Rapport de la Commission de la Culture et de l'Éducation (raporteur : M. Hadjidemetriou), text adoptat de Adunarea Parlamentară, 7 oct. 1994.

Corey, G., 1995, *Theory and Practice of Counselling and Psychotherapy*, 4th ed.

Cosma, T., 1989, *Şcoala şi educaţiile paralele*, Univ. „Al.I. Cuza", Iaşi.

Cosmovici, A., 1972, *Metode pentru cunoaşterea personalităţii, cu privire specială la elevi*, E.D.P., Bucureşti.

Creţu, C., 1995, *Politica promovării talentelor*, Ed. Cronica, Iaşi.

Creţu, C., 1992, „The educational system of gifted and talented people in Romania", în F.J. Monks şi H.W. Van Boxtel (eds.) *Education of the gifted in Europe : theoretical and research issues*, Swets & Zeitlinger B.V. Amsterdam.

Creţu, C., 1993, „Global success in learning. How to evaluate it?", în E.A. Hany şi K.A. Heller (eds.), *Competence and responsability*, Seattle : Hogrefe & Huber Publishers.

Creţu, C., 1994, „The Global Success Model", în *Analele ştiinţifice ale Univ. „Al.I. Cuza"*, Iaşi, tomul IV.

Creţu, C., 1995, „Surveys on Romanian training and practices in the gifted and talented education", în *Analele ştiinţifice ale Univ. „Al.I. Cuza"*, Iaşi, tomul IV.

Creţu, C., 1993, „Aria semantică a conceptului de individ dotat. Evoluţia concepţiilor psihopedagogice despre fenomenul dotării superioare", în *Revista de Pedagogie*, 4-7, Bucureşti.

Creţu, C., 1996, „Avocaţii valorilor şi educaţia pro talent", în Stan, L. (coord.), *Educaţie şi valori*. Ed. „Spiru Haret", Iaşi.

Creţu, C., 1997, „Responsabilitatea morală, un nou areal investigativ al psihopedagogiei excelenţei intelectuale", în I. Grigoraş (coord.), *Pagini din istoria învăţământului etic şi sociologic românesc*. Ed. „Spiru Haret", Iaşi.

Creţu, C., 1997, *Psihopedagogia succesului*, Ed. Polirom, Iaşi.

Cristea, S., 1996, *Metodologia reformei educaţiei*, Hardiscom, Piteşti.

Cristea, S., 1996, *Pedagogie generală. Managementul educaţiei*, E.D.P., Bucureşti.

Curran, D., 1983, *Traits for a healthy family*. Minneapolis, MN : Winston.

Dinkmeyer, D., McKey, 1982, *STEP : Systematic training for effective parenting*. Circle Pines, MN : American Guidance Service.

Dunn, J. şi Plomin, R., 1990, *Separate lives : Why siblings are so different*. New York : Basic Books.

Duru-Bellat, M., Henriot-van Zanten, 1992, „Politiques scolaires et changements institutionnels", în *Sociologie de l'école*, Paris.

Ericsson, K.A., Crutcher, R.J., 1990, „The nature of exceptional performance", în P.B. Baltes, D.L. Fealtherman, R.M. Lerner (Eds.), *Life-span development and behavior*, vol.10, Hillsdale, N.J. : Erlbaum.

Ericsson, K.A., Smith, J. (Eds.) 1991, *Toward a general theory of expertise – Prospects and limits*, Cambridge : Cambridge Univ. Press.

Făcăoaru, C., 1992, *Ergebnisseder Evaluationsstudie zum Forderkursprogramm „Technische Creativität"*, nepubl., Raport final, Partea I, Ministerul Federal al Educaţiei şi Ştiinţei, Bonn, Münich : LMU.

Feldhusen, J.F., 1985, *Toward Excellence in Gifted Education*, Denver : Love Publishing Co.

Feldhusen, J.F., 1992, *Talent identification and development in education*, (TIDE), Sarasota, FL : Center for Creative Learning.

B.C.U. M. EMINESCU IAŞI

Feuerstein, R., 1980, *Instrumental enrichment : An intervention program for cognitive modifiability*, Baltimore, MD : University Park.

Freeman, J., 1985, *The psychology of gifted children. Perspectives in development and education,* New York : Wiley.

Freeman, J., 1991, *Gifted children growing up*, Porstmouth NH : Heinemann.

Gagné, F., 1985, „Giftedness and talent : Reexamining a reexamination of the definitions", în *Gifted Child Quarterly* (29).

Gagné, R.M., *Condiţiile învăţării*, E.D.P, Bucureşti.

Galbraith, J., 1984, *The Gifted Kids' survival guide (for ages 11-18),* Mineapolis : Free Spirit Publishing Co.

Gallagher, J.J. (Ed.), 1979, *Gifted children : Reaching their potential*, NY : Trillium Press.

Gallagher, J.J.(Ed.), 1983, *The Status of gifted/talented education : United States surveys of needs, practices and policies*, Ventura County Superintendent of Schools Office.

Galton, F., 1969, *Hereditary Genius*, London : Macmillan Co.

Galton, F., 1883, *Inquiry into human faculty and its development*, London : Macmillan Press.

Gardner, H., 1983, *Frames of mind : The theory of multiple intelligence*, New York : Basic Books.

Garvey, W.D., 1979, *Communication : The essence of science*, Oxford, UK : University Press.

Getzels, J.W., Jackson, P.W., 1962, *Creativity and intelligence : Explorations with gifted students*, New York : John Wiley.

Glatthorn, A.A., 1987, *Curriculum renewal.* Assoc. for Supervision and Curriculum Development, VA, SUA.

Goodlad, J.I., 1979, *Curriculum Inquiry : the study of curriculum practice.* New York : McGraw-Hill.

Goodlad, J.I., 1984, *A Place named school : Prospects for the future.* New York : McGraw-Hill.

Gray, W.A., Gray, M.M., 1996, „Parents as mentors of their own children : returning to basics", în Urban, K, Wagner, H.,Wieczerlowski (coord.) *Giftedness : A continuing worldwide challenge*, New York : Trillium Press.

Guilford, J.P., 1967, *The nature of human intelligence*, New York : McGrow-Hill.

Guilford, J.P., 1985, „The structure-of-intellect model", în B.B.Wolman (Ed.), *Handbook of intelligence*, New York: Wiley.

Hany, E.A., 1992, *Identifikation von Hochbegabten im schlalter*, Gottingen: Hogrefe.

Harris, C.R., 1996, „Third world networking: problems, issues and practical solutions", în Urban, K, Wagner, H.,Wieczerlowski (coord.) *Giftedness: Acontinuing worldwide challenge*, New York: Trillium Press.

Harrowitz, F.D., O'Brien, M.(Eds.), 1985, *The gifted and talented: Developmental perspectives*, Washington DC: American Psychological Association.

Harrington, J., Harrington, C., Karus, E., 1991, „The Marland Report: twenty years later", în *Journal for the Education of Gifted*, 15 (1).

Hawton, K. et al., 1989, *Cognitive Behavior Therapy for Psychiatric Problems. A practical guide*, Oxford Medical Publications.

Hesselman, M.(Red.), 1979, *Probleme de pedagogie contemporană*, nr.7, Biblioteca Centrală de Pedagogie.

Heller, K.A., 1991, „The nature and development of giftedness: A longitudinal study", în *European Journal For High Ability* (2).

Heinbokel, A., 1998, *Forms of acceleration in Germany*. Lucrare prezentată la Conferinţa ECHA, Oxford, Anglia.

Holban, I. (coord.), 1978, *Cunoaşterea elevului, o sinteză a metodelor*, E.D.P., Bucureşti.

Holban, I., 1995, *Testele de cunoştinţe*, E.D.P.R.A., Bucureşti.

Holdevici, I., Vasilescu, I.P., 1993, *Psihoterapia – un tratament fără medicamente*, Ed. Ceres, Bucureşti.

Holdevici, I., 1996, *Elemente de psihoterapie*, Ed. All, Bucureşti.

Hollingworth, L., 1926, *Gifted children*, NY: World Books.

Holmes, B., McLean, M., 1989, *The curriculum. A comparative perspective*, The College of Perceptors, Londra.

Horner, M.S., 1972, „Toward an understanding of achievement – related conflicts in women", în *Journal of social issues* (28).

Husen, T., Postlethwaite N.T. (Eds.-in-Chief), Ediţia I, 1985, *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*, vol. 5,7, Pergamon Press.

Husen, T., Postlethwaite, N.T.(Eds.-in-Chief), Ediţia II, 1994, *The International Encyclopedia of Education*, vol. 2, 5, 8, Pergamon.

Ingemar, F., Birt, S., 1991, „Planificarea şi administrarea educaţiei în Europa: tendinţe şi riscuri", în revista *Perspective*, UNESCO, 77.

Jackson, N.E., 1993, „Moving into the mainstream? Reflections on the study of giftedness", în *Gifted Child Quarterly*, 37.

Jackson, P.W.(Ed.), 1992, *Handbook of research on curriculum, A project of the American Educational Research Association*, NY: Macmillan.

Jenkins-Friedman, R., Richert, E.S., Feldhusen, J.F. (Eds.), *Special population of gifted children*, New York: Trillium Press.

Jigău, M.. 1994, *Copiii supradotaţi*, Societatea Ştiinţă şi Tehnică, Bucureşti.

Jinga, I., 1993, *Conducerea învăţământului*, E.D.P.R.A., Bucureşti.

Johnson, M., 1976, *„I Think my teacher is a...".* Seria Learning 4, pp. 36-38.

Kaplan, R.M., Saccuzzo, D.P., 1989, *Psychological testing : Principles, application and issues*, ediţia II, Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Co.

Kerr, B.A., Colangelo, N., 1988, „The college plans of academically talented student", în *Journal of Counseling and Development*, 64.

King, E. *et al.*, 1985, 1995, *Programming for the gifted.* Ministry of Education US. The hon. Sean Conway, Ontario.

Kline, B.E., Meckstroth, E.A., 1996, „Meeting the emotional needs of the gifted", în Urban, K, Wagner, H.,Wieczerlowski (coord.) *Giftedness : Acontinuing worldwide challenge.* New York: Trillium Press, pp. 460-471.

Kohlberg, L., 1969, „Stage and sequence: The cognitive development approach to socialization". În D.A. Goslin (ed.), *Handbook of socialization theory and research.* Chicago: Rand McNally.

Kohlberg, L., 1976, „Moral stages and moralization: The cognitive-developmental", în T. Lickona (ed.) *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues*, New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kohlberg, L., 1985, „The just community approach to moral education in theory and practice", în M.W. Berkowitz & E.Oser (eds.) , *Moral education theory and application*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Landau, E., 1979, *Psihologia creativităţii*, E.D.P, Bucureşti.

Landau, E., 1991, *The courage to be gifted*, NY: Trilium Press.

Landsheere, G. de, 1975, *Evaluarea continuă a elevilor şi examenele*, E.D.P., Bucureşti.

Landsheere, G. de, 1979, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Avec lexique anglais-français*, P.U.F, Paris.

Landsheere, G. de, Landsheere, V., de, 1979, *Definirea obiectivelor educaţiei*, E.D.P, Bucureşti.

Lange-Eichbaum, W., 1927, 1967, *Genie, irrsinn und ruhm. Genie-Mythos und pathographie des genies*, München: Reinhardt.

„Legea învăţământului", 1995, *Monitorul Oficial al României*.

Lengrand, L., 1973, *Pour une politique démocratique de l'éducation*, P.U.F., Paris.

Lengrand, L., 1988, *Les politiques de l'éducation*, P.U.F., Paris.

Leonhard, K., 1979, *Personalităţi accentuate (în viaţă şi literatură)*, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

Leroux, J., 1990, „An examination of age and gender in the self-image of gifted adolescents", în *Gifted Education International*, 3

Leyden, S., 1988, *Helping the child with exceptional ability*, Londra: Croom Helm.

Lindsey, M., 1980, *Training teachers of the gifted and the talented*. New York: Teachers College Press.

Marland, S.P., 1972, *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the US Commissioner of Education*, Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Masari, G., 1998, „Diferenţe între procesul de consiliere generală şi consilierea acordată copiilor şi tinerilor cu abilităţi înalte", studiu realizat ca Raport de cercetare în cadrul Centrului de Studii ale Excelenţei, Nijmegen-Olanda.

Masari, G., 1998, „Managementul unui cabinet de consiliere specializată", studiu realizat ca Raport de cercetare în cadrul Centrului de Studii ale Excelenţei, Nijmegen-Olanda.

M.E.I., 1991, 1981, *Stimularea creativităţii elevilor în procesul de învăţământ*, E.D.P, Bucureşti.

Moise, C., Cozma, T., 1996, *Reconstrucţia pedagogică*, Ed. Ankarom, Iaşi.

Moise, C., 1996, *Concepte didactice fundamentale*, Ed. Ankarom, Iaşi.

Monks, F.J., Katzko, M.W., Boxtel H.W. van (Eds.), 1992, „Education of the gifted in Europe", *Theoretical and research issues*, Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Monks, F.J., Boxtel, H.W.van, Roelofs, J.J.W., Sanders, M.P.M., 1986, „The identification of gifted children in secondary education and a description of their situation in Holland", în K.A. Heller, J.F. Feldhusen (Eds.), *Identifying and nurturing the gifted – an international perspective*, Toronto: Huber.

Monks, F.J., Peters, W.A. (Eds.), 1992, *Talent for the future : Social and personality development of gifted children*, Assen, The Netherlands : Van Gorcum.

Muhler, J., Ward, M., 1993, „A collaborative program for developing teachers of gifted and talented students", *Gifted Child Quarterly*, 27(4), pp. 152-156.

Muchielli, R., 1982, *Metode active în educaţia adulţilor,* E.D.P, Bucureşti.

Munteanu, A., 1994, *Incursiune în creatologie*, Ed. Augusta, Timişoara.

Osborn, A.F., 1971, *L'imagination constructive. Principes et processus de la pensée creative et du brainstorming*, Dunod, Paris.

Palmade, G., 1975, *Metodele pedagogice*, E.D.P, Bucureşti.

Passow, A.H., et al., 1982, *Differentiated curricula for the gifted/talented*, Committee Report to the National /State Leadership Training Institute on the Gifted and Talented, Ventura County, CA : Office of the Superintendent of Schools.

Passow, A.H., 1986, „Reflections on three decades of education of the gifted children", *Roeper Review*, 8(4).

Phenix, P.H., 1964, *Realms of meaning*, New York : McGraw-Hill.

Platon, 1986, *Opere*, V, „Republica", ediţie îngrijită de C. Noica şi P. Creţia, partea a II-a , 412 b-415 d ; partea a III-a 449 a-541 b.

Plomin, R. (1995), „Nature, nurture and intelligence", în M.W. Katzko şi F.J. Monks (eds.), *Nurturing Talent. Individual Needs and Social Ability*, ed. Van Gorcum & Comp.B.V., Olanda.

Plomin, R., 1989, „Environment and genes : Determinants of behavior", în *American Psychologist*, 44.

Plomin, R., Owen, M.J., McGuffin, P. (1994). „The genetic basis of complex human behaviors", *Science*, 264.

Plomin, R. (1994). *Genetics and experience : The interplay between nature and nurture*, Newbury Park, CA : Sage Publications.

Popham, W.J. (ed.), 1969, *Instructional Objectives*, Chicago, USA : Rand McNally.

Radu, I.T., 1978, *Învăţământul diferenţiat. Concepţii şi strategii*, E.D.P., Bucureşti.

Ralea, M., Hariton, S., 1962, *Sociologia succesului*, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

Rassekh, S., Văideanu, G., 1987, *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000*, UNESCO, Paris.

Renzulli, J.S., Smith, L., H., 1977, *The enrichement triad model : A guide for developing defensible programs for the gifted*, Mansfield Center, CT : Creative Learning Press.

Renzulli, J.S., 1978, „What makes giftedness? Re-examining a definition", *Phi Delta Kappan*, 60, pp. 180-184, 261.

Renzulli, J.S. et al., 1981, *Revolving door identification model*, Mansfield Center CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J.S., 1986, „The three ring-conception of giftedness. A developmental model for creative productivity", în R.J. Sternberg, J.E. Davidson, *Conceptions of giftedness*, New York: Cambridge University Press.

Renzulli, J.S., Reis, S.M., 1985, *The school-wide enrichement model: A comprehensive plan for educational excellence*, Mansfield Center CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J.S., 1992, „A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning", în *Gifted Child Quarterly*, 36(4).

J. Renzulli, B. Reid, E.J. Gubbins, nedatat, *Setting an agenda: Research Priorities for the Gifted & Talented Through the Year 2000*, NRC G/T, Univ. of Connecticut, Univ. of Georgia, Univ. of Virginia, Yale Univ.

Robinson, A., 1991, *Cooperative learning and the academically talented student*, NRC G/T, Univ. of Arcansas at Little Rock.

Rocco, M., 1982, *Stimularea creativităţii tehnico-ştiinţifice*, Ed. Academiei, Bucureşti.

Rogers, K.B., 1986, „Do the gifted think and learn differently? A review of recent research and its implications for instruction", în *Journal for the Education of the Gifted*, (10).

Rogers, K.B., 1991, *The relationship of grouping practices in the education of the gifted and talented learner*, Research Based Decision Making Series, Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, Univ. of Connecticut.

Roşca, A., Zorgo, B., 1972, *Aptitudinile*, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

Roşca, A., 1981, *Creativitatea generală şi specifică*, Ed. Academiei, Bucureşti.

Rug, H., 1996, „Curriculum problems and questions", fişă de lucru prezentată la Conferinţa Apepicta, Porto, Portugalia.

Rusu, L., 1929, *Selecţia copiilor dotaţi*, Tipografia Cartea Românească, Cluj.

Salvat, H., 1972, *Inteligenţă, mituri şi realităţi*, E.D.P., Bucureşti.

Şchiopu, U., Verza, E., 1981, *Psihologia vârstelor*, E.D.P., Bucureşti.

Silvermann, L.K., 1993, „Counseling Needs and Programs for the Gifted", în Heller, K. et al. (coord.), *International Hanhbook of research and Development of giftedness and talent*. Pergamon Press, pp. 631-646.

Short, M., 1994, „Catering for the gifted raises standard for all. Hope raised by Schools Minister's remarks", *Looking to their future*, (2), Northampton: NAGC.

Span, P., 1993, „Self-regulated learning by highly able children", în J. Freeman, P. Span, H. Wagner (Eds.), *Actualizing talent: A life-long challange*, Gottingen.

Stanley, J.C., 1991, „An academic model for educating the mathematically talented", *Gifted Child Quartely*, 35.

Sternberg, R.J., 1985, Beyond IQ: *A triarchic theory of human intelligence*, New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J., Davidson, J.E. (Eds.), 1986, *Conceptions of giftedness*, New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J., 1990, *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*, New York: Cambridge University Press.

Stoica, A., 1983, *Creativitatea elevilor*, E.D.P., Bucureşti.

Stufflebeam, D., 1983, „The CIPP model for program evaluation", în Madaus, M. Scriven, D. Stufflebeam (coord.), *Evaluation Models: View point on educational and human service evaluation*, Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp. 117-140.

Tanenbaum, A.J., 1983, *Gifted children: Psychological and educational perspectives*, New York: Macmillan.

Tassel-Baska, Van, J.,1988, „Curriculum for the gifted: Theory, research and practice", în J.Van Tassel-Baska, J. Feldhusen, K. Seeley, G. Weathley, L. Silverman, W. Foster (Eds.), *Comprehensive curriculum for gifted learners*, Boston MA: Allyn & Bacon.

Tassel-Baska, Van., 1989, „Standardized testing for minority students: It is fair?", în C.J. Marker, S.W. Schiever (Eds.), *Critical issues in gifted education: Defensible programs for cultural and ethnic minorities*, Vol. II, Austin, TX: PRO-ED.

Taylor, I.A., 1959, „The nature of the creative process", în Smith, P.,(coord.), *Creativity*, New York: Hastings House.

Torrance, E.P., 1964, „Education and creativity", în C. Taylor (ed.) *Creativity: progress and potential*. New York: Mc GrawHill.

Urban, K.K., 1992, „Essays review of K.-P." Wild (1991), *European Journal of High Ability*, (3).

Văideanu, G., 1967, *Cultura estetică şcolară*, E.D.P., Bucureşti.

Văideanu, G.(Coord.),1971, *Educaţia intelectuală. Studii constatative şi prospective*, E.D.P., Bucureşti.

Văideanu, G., 1984, *L'évolution des contenus de l'éducation générale au cours des deux prochaines décennies. Partie B. Les contenus probables : tendences, conception et mise en oeuvre*, Document, Paris, UNESCO.

Văideanu, G., 1988, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Ed. politică, Col. Idei contemporane, Bucureşti.

Văideanu, G., 1996, UNESCO-50, E.D.P.R.A., Bucureşti.

Vlăsceanu, L., 1995, „Politica socială în domeniul educaţiei", în Zamfir, E., Zamfir, C., (coord.), *Politici sociale. România în context european*, Ed. Alternative, Bucureşti

Vorbeck, M., 1993, „Competence and responsability : Education for a united Europe", în E.A. Hany, K.A.Heller (Eds.), *Competence and Responsability*, Consiliul Europei.

Ward, V.S., 1986, „Criterially referenced curricular design : A critique of «Qualitatively differentiated curricula»", în C.J. Marker (Ed.), *Critical issues in gifted education : Defensible programs for the gifted*, Rockville, MD : Aspen System.

Webb, J.T., 1994, *Guiding the gifted child*, ediţia XI, Dayton Ohio : Ohio Psychology Press.

West, T.G., 1991, *In the mind's eye : Visual thinkers, gifted people with learning difficulties, computer images, and the ironies of creativity*, Buffalo, NY : Promethius.

Wyatt, F., 1982, „Responsibility for gifted learners – a plea for the encouragement of classroom teacher support", *Gifted Child Quarterly* 26(3), pp.140-142.

Willings, D., 1980, *The creatively gifted*, Cambridge, England : Woodhead-Faulkner.

Zumwalt, K., 1988, „Begining professional teachers : the need for a curricular vision of teaching", în H.C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the begining teacher*, Oxford : Pergamon Press.

Zimmerman, B.J., Schunk, D.H. (Eds.), 1989, *Self-regulated learning and academic achievement : Theory, research and practice*, New York : Springer Verlag.

În colecţia Talentum a apărut:

Carmen Creţu – *Curriculum diferenţiat şi personalizat. Ghid metodologic pentru învăţătorii, profesorii şi părinţii copiilor cu disponibilităţi aptitudinale înalte* (vol. I)

vor apărea:

C. Creţu, T. Cozma (coord.) – *Curriculum diferenţiat şi personalizat. Ghid metodologic în sprijinul învăţământului primar* (vol. II)

Y. Benito, J. Alonso – *Educaţia copilului talentat*

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Bun de tipar: noiembrie 1998. Apărut: 1998
Editura Polirom, B-dul Copou nr. 3 • P.O. Box 266
6600, Iaşi • Tel. & Fax (032) 21.41.00 ; (032) 21.41.11 ;
(032) 21.74.40 (difuzare) ; E-mail : polirom@mail.dntis.ro
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7;
Tel.: (01) 313.89.78; E-mail: polirom@dnt.ro

Tiparul executat la Polirom S.A. 6600 Iaşi
Calea Chişinăului nr. 32
Tel. : (032) 230323 ; Fax : (032) 230485

751798
33.000 lei

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IAS/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Talentum

Carmen Creţu

CURRICULUM DIFERENŢIAT ŞI PERSONALIZAT

- îndrumar pedagogic pentru racordarea învăţământului românesc la standarde europene
- rolul şcolii şi al educaţiei în cultivarea abilităţilor înalte ale elevilor superior dotaţi intelectual
- strategia de formare a formatorilor
- consilierea cadrelor didactice în domeniul asistenţei psiho-pedagogice
- reglementări legislative privind elevii supradotaţi
- tendinţe actuale în cultivarea excelenţei aptitudinale

EDITURA POLIROM
ISBN: 973-683-202-3 (vol. I)
973-683-201-5 (vol. I-IV)